



# **Kielellisen vaihtelun muutos luokkahuoneessa**

## **Pitkittäistutkimus lapualaisesta alakoulusta vuosina 2008–2012**

Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Luokanopettajan koulutus  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Marraskuu 2012  
Miina Hietala

Ohjaaja: Liisa Tainio



|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty<br><b>Käyttätymistieteellinen tiedekunta</b>   |  | Laitos - Institution - Department<br><b>Opettajankoulutuslaitos</b> |  |
| Tekijä - Författare - Author<br><b>Miina Kaisa Hannele Hietala</b>   |  |   |  |
| Työn nimi - Arbetets titel<br><b>Kielellisen vaihtelun muutos luokahuoneessa. Pitkittäistutkimus lapualaisesta alakoulusta vuosina 2008–2012.</b>  |  |   |  |
| Title<br><b>The change of linguistic variation in the classroom. Longitudinal study in a primary school in Lapua 2008–2012.</b>  |  |   |  |
| Oppiaine - Läroämne - Subject<br><b>Kasvatustiede</b>  |  |   |  |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor<br><b>Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio</b>  |  | Aika - Datum - Month and year<br><b>Marraskuu 2012</b>              | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages<br><b>123 s + 4 liitesivua</b> |
| <p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Tutkielmassa tarkasteltiin eteläpohjalaismurteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen vaihtelun tilanteiden ja tehtävien muutosta luokahuoneessa eräässä lapualaisessa alakoulussa vuosina 2008–2012. Tavoitteena oli selvittää, miten vaihtelun tilanteet ja tehtävät ovat muuttuneet opettajien ja oppilaiden kielenkäytössä alakoulun aikana. Vertailussa hyödynnettiin suomen kielen syventävien opintojen tutkielmaa Murteen ja yleiskielen vaihtelun tilanteita ja tehtäviä luokahuoneessa (Hietala 2012).</p> <p>Aineisto koostui seitsemän oppitunnin ja kolmen haastattelun videotallenteista, jotka kuvattiin maaliskuussa 2008 ja helmikuussa 2012. Tutkimusluokka pysyi aineistonkeruiden aikana lähestulkoon samana. Opettaja A (2008) oli nainen, opettaja B (2009) mies. Aineisto litteroitiin keskusteluanalyttisesti. Keskeisinä tutkimusmetodeina käytettiin lisäksi dialektologiaa ja vertailevaa sosiolingvististä variaationtutkimusta. Aineistoa tarkasteltiin ennen kaikkea laadullisesti, mutta siitä tehtiin myös hieman määrällistä analyysiä.</p> <p>Tutkimuksen aluksi esiteltiin puhutun ja kirjoitetun kielen eroja, kielenkäytön vaihtelua ja muuttumista, kouluikäisen lapsen kielenkäyttöä sekä vuorovaikutusta luokahuoneessa. Tutkimuksen toteutusta käsitellessä kerrottiin tarkemmin tutkimusmetodeista ja tutkimuksen kulusta. Analyysiluvussa tehtiin vertailevaa tutkimusta aikaisemman ja jälkimmäisen aineiston välillä.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että osa kielen vaihtelun tilanteista ja tehtävistä oli vuosina 2008–2012 pysynyt samana (opettajajohtoinen opetus- ja ohjaustilanne, kyseleminen, kerronta, työrauhan ylläpitäminen, selventäminen) ja osa täytyi kategorisoida uudelleen (toisesta diskurssista lainaamisen osoittaminen, vastauksen merkitseminen oikeaksi tai vääräksi). Osa tilanteista ja tehtävistä oli uusia (vapaamuotoinen keskustelu, ääneen lukeminen, huumorin ilmentäminen).</p> <p>Sekä opettajat että oppilaat käyttivät kielen vaihtelua koodinvaihtona, mutta kaikkea kielen vaihtelua ei pidetty koodinvaihtona. Lisäksi tutkimuksessa selvisi, että opettajat A ja B puhuvat eri tavalla, mikä vaikutti vaihtelun määrään. Kvantitatiivisessa tarkastelussa selvisi, että pojat käyttävät selkeästi enemmän puheenvuoroja kuin tytöt. Pojat tapaavat suosia murteellisia variantteja, tytöt sen sijaan yleispuhekielisiä variantteja.</p> |  |   |  |
| Avainsanat - Nyckelord<br><b>eteläpohjalaismurre, yleiskieli, kielen vaihtelun muutos, koodinvaihto, luokahuone, vuorovaikutus</b>   |  |   |  |
| Keywords<br><b>dialect, standard language, change of linguistic variation, code-switching, classroom, interaction</b>  |  |   |  |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited<br><b>Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttätymistieteet / Minerva</b>  |  |   |  |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information  |  |   |  |



|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty<br>Behavioural Sciences   |  | Laitos - Institution - Department<br>Teacher Education |   |
| Tekijä - Författare - Author<br>Miina Kaisa Hannele Hietala   |  |  |   |
| Työn nimi - Arbetets titel<br>Kielellisen vaihtelun muutos luokkahuoneessa. Pitkittäistutkimus lapualaisesta alakoulusta vuosina 2008–2012.   |  |  |   |
| Title<br>The change of linguistic variation in the classroom. Longitudinal study in a primary school of Lapua 2008–2012.  |  |  |   |
| Oppiaine - Läroämne - Subject<br>Education  |  |  |   |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor<br>Master's Thesis / Liisa Tainio   |  | Aika - Datum - Month and year<br>November 2012         | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages<br>123 pp. + 4 appendices |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract<br><p>In this thesis I studied the change of the situations and functions of the variation between dialect speech and standard language in a Finnish primary school from 2008 to 2012. The aim of the study was to explore how the situations and functions of the variation had changed in the language of the teachers and students during the primary school. My former study in advanced studies of Finnish language (Hietala 2012) was used here as a tool for comparison.</p> <p>The research data consisted of the video tape recordings of seven lessons and three interview sessions, which were made in March 2008 and February 2012. The school class of the study remained almost same during the collecting of the data. Teacher A (2008) was female; Teacher B (2012) was male. The material was transcribed using a discourse analytical method. Dialectology and comparative sociolinguistic research of variation were also used as central methods. The data was analyzed in qualitative terms at root, but also some quantitative analysis was exercised.</p> <p>In the beginning of the study I presented the differences between spoken and written language, variation and change of language, language-usage of school-aged child and the interaction in the classroom. I also explained researching methods and the course of the study.</p> <p>The study revealed that part of the situations and functions of variation was stayed the same (teacher-oriented teaching and instructing situation, question-asking, story-telling, maintaining of discipline, clarification) and part of those had to be named all over again (indicating the borrowing from the other discourse, marking the answer). Some of the situations and functions were new compared to former study (casual discourse, reading aloud, expressing humor).</p> <p>Both teachers and pupils used language variation as a means of code switching, but not all variation was considered as code-switching. Furthermore, it was revealed that the teachers A and B talk in a different way, which inflects to the amount of variation. The fact that boys take much more floor than the girls was revealed in the quantitative analysis. Boys used to prefer dialectal variants, girls instead expansive variants.</p> |  |  |   |
| Avainsanat - Nyckelord<br>eteläpohjalaismurre, yleiskieli, kielen vaihtelun muutos, koodinvaihto, luokkahuone, vuorovaikutus  |  |  |   |
| Keywords<br>dialect, standard language, change of linguistic variation, code-switching, classroom, interaction  |  |  |   |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited<br>City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva  |  |  |   |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information   |  |  |   |

# Sisällys

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | Johdanto.....  | 1  |
| 2     | Kielenkäyttö.....  | 3  |
| 2.1   | Puhuttu ja kirjoitettu kieli.....                                    | 3  |
| 2.2   | Kielenkäytön vaihtelu.....   | 5  |
| 2.2.1 | Yleiskieli, yleispuhekieli ja murre .....                            | 6  |
| 2.2.2 | Etelä-Pohjanmaan murre ja aineistossa esiintyvät murrepiirteet ..... | 7  |
| 2.3   | Kielenkäytön muuttuminen.....  | 15 |
| 3     | Kieli koulussa .....   | 18 |
| 3.1   | Kouluikäinen lapsi ja kielenkäyttö.....                              | 18 |
| 3.2   | Luokahuoneen vuorovaikutus.....                                      | 22 |
| 3.2.1 | Luokahuoneen vuorottelu ja puheroolit.....                           | 23 |
| 3.2.2 | Murteen ja yleiskielen vaihtelun kielenkäyttötilanteet.....          | 25 |
| 3.2.3 | Murteen ja yleiskielen vaihtelun tehtävät.....                       | 31 |
| 4     | Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....                           | 35 |
| 5     | Tutkimuksen toteutus .....   | 37 |
| 5.1   | Tutkimusmenetelmät .....   | 37 |
| 5.1.1 | Laadullinen tutkimus ja tapaustutkimus .....                         | 37 |
| 5.1.2 | Kielentutkimuksen menetelmät.....                                    | 38 |
| 5.1.3 | Luokahuoneen vuorovaikutustutkimus .....                             | 40 |
| 5.2   | Tutkimuksen kulku .....  | 41 |
| 5.2.1 | Tutkimusluokan valinta .....   | 41 |
| 5.2.2 | Aineiston keruu ja esittely .....                                    | 42 |
| 5.2.3 | Aineiston analysointi .....  | 47 |
| 6     | Kielellisen vaihtelun muutos vuosina 2008–2012 .....                 | 49 |
| 6.1   | Kielenkäyttö tutkimusluokassa .....                                  | 50 |
| 6.1.1 | Puheenvuorojen jakautuminen .....                                    | 50 |
| 6.1.2 | Opettajien kielenkäyttö.....   | 52 |
| 6.1.3 | Oppilaiden kielenkäyttö.....   | 54 |
| 6.1.4 | Yhteenveto.....  | 60 |
| 6.2   | Kielenkäytön tilanteiden muutos.....                                 | 61 |
| 6.2.1 | Opettajajohtoinen opetus- ja ohjaustilanne.....                      | 61 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 6.2.2 | Kyseleminen.....  | 66  |
| 6.2.3 | Kerronta.....   | 69  |
| 6.2.4 | Työrauhan ylläpitäminen.....                            | 72  |
| 6.2.5 | Vapaamuotoinen keskustelu .....                         | 75  |
| 6.2.6 | Ääneen lukeminen .....                                  | 78  |
| 6.2.7 | Yhteenveto.....   | 80  |
| 6.3   | Murteen ja yleiskielen vaihtelun tehtävien muutos ..... | 82  |
| 6.3.1 | Selventäminen .....                                     | 83  |
| 6.3.2 | Toisesta diskurssista lainaamisen osoittaminen .....    | 90  |
| 6.3.3 | Vastauksen merkitseminen oikeaksi tai vääräksi.....     | 96  |
| 6.3.4 | Huumorin ilmentäminen .....                             | 100 |
| 6.3.5 | Yhteenveto.....   | 103 |
| 7     | Luotettavuus.....                                       | 105 |
| 8     | Pohdintaa .....   | 110 |
|       | Lähteet .....   | 115 |
|       | Liitteet .....  | 124 |

## TAULUKOT

|  |    |
|--|----|
| Taulukko 1. Aineistossa esiintyvät kielenpiirteet. ....              | 10 |
| Taulukko 2. Ensimmäisen keruuvaiheen (2008) oppituntikuvaukset. .... | 44 |
| Taulukko 3. Toisen keruuvaiheen (2012) oppituntikuvaukset. ....      | 45 |
| Taulukko 4. Toisen keruuvaiheen (2012) haastattelukuvaukset. ....    | 46 |
| Taulukko 5. Puheenvuorojen määrät oppitunneilla. ....                | 51 |

## KUVIOT

|  |    |
|--|----|
| Kuvio 1. Suomen murteiden kartta. .... | 8  |
| Kuvio 2. Istumajärjestys 2008. ....    | 43 |
| Kuvio 3. Istumajärjestys 2012. ....    | 43 |

# 1 Johdanto

Kieli on merkittävä osa ihmisen identiteettiä. Kun ihmisen ensikieli on jokin paikallismurre, liittyy se hänet osaksi jotakin aluetta ja laajempaa kielellistä jatkumoa. Mitä tapahtuu vahvaa murretta puhuvan lapsen kielenkäytölle, kun hän aloittaa koulunsa? Koulussa lapsi oppii uudenlaisia, luokkahuonevuorovaikutukselle tyypillisiä vuorottelukäytänteitä, erilaisia puherekistereitä sekä muita koulun kontekstiin sopivia tapoja puhua. Vahva murre alkaa saada rinnalleen yleiskielisiä ja yleispuhekielisiä variantteja, jotka vaihtelevat erilaisissa tilanteissa ja joilla on omat tehtävänsä. Millaisissa tilanteissa murre ja yleiskieli vaihtelevat? Mitä tehtäviä vaihtelulla on? Muuttuvatko vaihtelun tilanteet ja tehtävät alakoulun aikana?

Käyttämällään kielimuodolla ihminen voi osoittaa kuulumistaan johonkin ryhmään tai alueeseen tai vastaavasti erottautua siitä ja siten luoda identiteettiään (Mantila 2004, 336). Olen itse kotoisin Lapualta, jossa eteläpohjalaismurre elää vahvana. Muutettuani Helsinkiin opiskelemaan tein havainnon omasta identiteetistäni ja käyttämästäni kielestä: minähän olen mitä suurimmissa määrin eteläpohjalainen ja minun äidinkieleni on eteläpohjalaismurre! Etelä-Pohjanmaalla asuessani en sitä sellaiseksi koskaan mieltänyt; puhuivathan kaikki muutkin samalla tavalla. Minun olikin lähdettävä kauemmaksi, jotta saatoin identifioitua nimenomaan eteläpohjalaiseksi. Murre on säilynyt osana kielenkäyttöäni kaikki nämä kahdeksan opiskeluvuotta, ja tulevana opettajana minua on jo pitkään kiinnostanut murteenpuhuminen koulussa: Esiintyykö murretta koulussa? Missä tilanteissa erityisesti? Milloin puhutaan yleiskielisemmin? Miten opettajan käyttämä kieli vaikuttaa lapsen kieleen? Miten lapsi itse suhtautuu puhumaansa murteeseen?

Tämä pro gradu -tutkielma on jatkoa kasvatustieteen kandidaatintutkielmalleni ja suomen kielen syventävien opintojen tutkielmalleni, joissa olen tutkinut eteläpohjalaismurretta erään lapualaisen alakoulun ensimmäisillä luokilla. Kandidaatintutkielmassani *Eteläpohjalaiset murrepiirteet ja niiden vaihtelu oppilaiden oppituntipuheessa lapualaisessa alakoulussa* (Hietala 2009) tutkin otsikon mukaisesti luokkahuoneessa tapahtuvaa murteen ja yleiskielen käyttöä. Pyrin tuolloin vastaamaan kahteen tutkimuskysymykseen: millaisia eteläpohjalaisia murrepiirteitä sekä millaista murteen ja yleiskielen vaihtelua oppilaiden puheessa esiintyy. Suomen kielen syventävien opintojen tutkielmassa *Murteen ja yleiskielen vaihtelun tilanteita ja tehtäviä luokkahuoneessa* (Hietala 2012) tarkastelin samaa aineistoa tarkemmin uudesta näkökulmasta: millaisissa tilanteissa murteen, yleiskielen ja yleispuhekielen vaihtelua tapahtuu

ja mitkä ovat vaihtelun tehtävät luokahuoneessa. Oppilaiden käyttämän kielen lisäksi huomioin myös opettajan käyttämää kieltä. Kandidaatintutkielma oli ennen kaikkea dialektologista murteentutkimusta kvalitatiivisella otteella, syventävien opintojen tutkielma taas enemmän vuorovaikutus- ja kielen variaation tutkimusta. Tutkimusaineistonani oli kevättalvella 2008 kuvattu kolmen oppitunnin videoaineisto 1.–2. luokan yhdysluokasta.

Vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985, 67) huomioidaan oman murteen arvostaminen yhtenä opetuksen tavoitteena, mutta uusimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ei murteita mainita suomi äidinkielenä -opetuksen suunnitelmassa laisinkaan. Huomioidaanko siis monen suomalaislapsen ominta kieltä, murretta ja sen vaihtelua yleiskieleen nykyisen opetussuunnitelman puitteissa mitenkään? Hanna Lappalainen onkin kirjoituksessaan *Kielellinen vaihtelu vuorovaikutuksen resurssina* (2008, 86; 99) syystä huolissaan, miten vähän on olemassa tietoa kouluikäisten lasten puhetapojen vaihtelusta. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoitus on täydentää kielellisen variaation tutkimuksen kenttää ja vastata Lappalaisen haasteeseen. Tutkielmassa tarkastellaan, miten opettajan ja oppilaiden käyttämä kieli ja ennen kaikkea murteen ja yleiskielen vaihtelun tilanteet ja tehtävät ovat muuttuneet alakoulun aikana. Hyödynnän tutkimuksessa aiempaa aineistoani ja tutkimustuloksia. Vertailuaineistona on uusi, kevättalvella 2012 kerätty video- ja haastatteluaineisto samasta luokasta neljä vuotta myöhemmin, kun oppilaat olivat 5.–6.-luokkalaisia.



## 2 Kielenkäyttö

Kieli on yksi keskeisimpiä ihmisyyttä luovia tekijöitä. Kieli ja sen käyttäminen viestinnän välineenä erottaa ihmisen muista eläinlajeista: muutkin lajit kommunikoivat, mutta niiden viestintä ei vedä vertoja ihmiskielen monimutkaisille rakenteille. Kielen tehtävä onkin ensisijaisesti olla vuorovaikutuksen välineenä ihmisten keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa. Kielestä puhuttaessa tarkoitetaan usein äänteistä, sanoista ja virkkeistä koostuvaa järjestelmää, luonnollista kieltä. Luonnollisilla kielillä tarkoitetaan ihmisten äidinkielenään puhumia kieliä, kuten vaikkapa suomea, englantia tai viittomakieltä, mutta viestinnän välineenä käytetty kieli voi myös olla luonnollisiin kieliin nojaavaa, mutta keinotekoista, kuten esperanto. Kieltä voidaan puhumisen ja kirjoittamisen lisäksi esimerkiksi morsettaa ja viittoa. Kieli on strukturoitua, ja sen olennaisia piirteitä ovat kaksoisjäsenitys sekä sisällön ja muodon riippumattomuus toisistaan. Luonnollinen kieli on syntynyt ja kehittynyt ihmisyyhteisössä, joten se perustuu ihmisten tekemiin sopimuksiin ja yhteiseen traditioon. (Karlsson 1998, 1–2; Söderholm 1998, 573–574.)

Tämän tutkimuksen keskiössä on alakouluikäisen kielenkäyttö, kielenkäytön vaihtelu ja vaihtelun muuttuminen alakoulun aikana. Luokkahuone ympäristönä sekä oppilaiden ja opettajan vuorovaikutus luovat tutkimukselle kehikon, jonka sisällä kieltä ja sen vaihtelua tarkastellaan. Tässä luvussa käsittelen sitä, mikä on puhutun ja kirjoitetun kielen ero (2.1) sekä sitä, mitä tarkoitan kielenkäytön vaihtelulla (2.2). Määrittelen myös tutkimuksessa käytetyt termit *yleiskieli*, *yleispuhekieli* ja *murre* (2.2.1) sekä esittelen ne aineistossa esiintyvät eteläpohjalaismurteen piirteet, joita hyödynnän analyysissäni (2.2.2). Lopuksi pohdin kielen muuttumista ihmisen elämän aikana aiempien tutkimusten valossa (2.3).

### 2.1 Puhuttu ja kirjoitettu kieli

Kielellä on olemassa kaksi keskeistä ilmenemismuotoa: *puhuttu* ja *kirjoitettu kieli*. Kielitieteessä puhutaan ranskalaiskieliteoreetikko Ferdinand de Saussuren mukaan termeistä *langue* ja *parole*, jotka viittaavat karkeasti nimenomaan kirjoitettuun, norminmukaiseen sekä puhuttuun kieleen (Karlsson 1998, 2–3). Puhuttua kieltä pidetään ensisijaisena, sillä kirjoitettu kieli nojautuu siihen. Puhuttu ja kirjoitettu kieli tuotetaan eri tavoin: kirjoitettu kieli on visuaalista, ja se perustuu staattisiin merkkeihin, kun taas puhuttu kieli tuotetaan ja vastaanotetaan auditiivisesti, äänteellisesti, ajassa etenevänä prosessina. Kirjallinen kielenkäyttö on siis

kirjoittamista ja lukemista, suullinen kielenkäyttö sitä vastoin puhumista ja kuuntelemista. Kirjoitetun kielen ajatellaan olevan tuottamistavaltaan hitaampaa, suunnitellumpaa ja strukturoidumpaa, puhutun kielen spontaania ja vuorovaikutteista. (Tiittula 1992, 3; 9; 11; 19–20.)

Toisaalta kaikki kirjoitettu kieli ei aina ole hidasta ja suunnitelmallista eikä puhuttu kieli spontaania ja vuorovaikutteista (Karlsson 1983, 43). Nykymedian kirjoitetut keskustelut tekstiviesteistä chat-keskusteluihin muistuttavat rakenteeltaan enemmän puhuttua kuin kirjoitettua kieltä, samoin presidentin pitämä uudenvuodenpuhe pikemminkin ääneen luettua kirjoitettua kieltä kuin varsinaista puhuttua kieltä. Kirjoitettu ja puhuttu kieli limittyvät siis monin tavoin toisiinsa (Tiittula 1992, 17).

Puhutun kielen ominaisuuksiin kuuluu, että sen rakenneyksiköt, lausumat, poikkeavat keskeisesti kirjoitetun kielen lauseista: lyhimmillään lausumat voivat olla yhden äänteen mittaisia minimipalautteita (esimerkiksi *joo* tai *mm*-äänne), ja ne merkitään itsenäisiksi vuoroiksi esimerkiksi prosodialla (ISK 2004, § 1003). Puheeseen sisältyy sen tuottamistavan ja prosessinomaisuuden vuoksi lisäksi esimerkiksi takeltelua ja taukoja, joiden aikana puhuja etsii sopivaa ilmaisuja. Samoin toistot, monisanaisuus ja yksinkertaiset lauserakenteet ovat puhutulle kielelle ominaisia: esimerkiksi lauseenvastikkeet korvataan usein itsenäisillä lausumilla. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 16–17.) Puhujalla on käytössään myös kielenulkoisia keinoja, multimodaalista vuorovaikutusta, kuten katseita, ilmeitä ja eleitä (Haddington & Kääntä 2011, 11–12), joten kasvokkaisessa keskustelussa puhujilla on käytössään enemmän resursseja kuin esimerkiksi puhelinkeskustelussa, jossa puhujat eivät näe toisiaan.

Tässä tutkielmassa keskitytään tarkastelemaan puhuttua kieltä osana oppilaiden ja opettajien vuorovaikutusta. Puhuttu kieli on siis tässä tutkimuksessa kasvokkaisen vuorovaikutuksen väline, tuottamistavaltaan spontaani ja varioi puhujan, ajan, paikan ja sosiaalisen ympäristön mukaan (Koppinen & al. 1989, 21). Tutkielmassa pyritään käsittelemään puhekieltä myös puhujan identiteetin rakentamisen välineenä, joten kaikkia puhekielen muotoja käsitellään yhtä arvokkaina (Paunonen 1982, 151). Erilaisia kielenpiirteitä, kuten murteen tai yleiskielen piirteitä, tarkasteltaessa yhtä piirrettä ei siis pidetä tilanteeseen sopivampana kuin jotain toista.

## 2.2 Kielenkäytön vaihtelu

Ihmisen kielenkäyttöön kuuluu perustavanlaatuisena tekijänä *vaihtelu*. Ihminen mukauttaa puheensa vallitseviin olosuhteisiin, vuorovaikutuksen luonteeseen ja puhujiin, joiden kanssa hän keskustele. Ihmisen puhe vaihtelee eri tilanteissa. Esimerkiksi kaverukset saattavat puhua toisilleen eri tavalla riippuen siitä, keitä muita tilanteessa on läsnä: ovatko he kaksin, muiden kavereiden kanssa tai kenties jommankumman vanhempien seurassa. Silloin huomiota kiinnitetään siihen, että yksilön puhetapojen kokonaisuus eli *idialekti* eroaa muiden yksilöiden kielenkäytöstä. Tilanteisten syiden lisäksi puhujan ikä, sukupuoli ja yhteisöllinen tausta selittävät monesti kielellistä variaatiota. (Lappalainen 2004, 32; Söderholm 1998, 574.)

Vuorovaikutustilanteessa ihmiset antavat toisilleen kielellisiä malleja, joista he välillä ottavat vaikutteita omaan puheeseensa, toisinaan haluavat erottautua niistä (Mantila 2004, 336). Tällaiset mallit voivat vaikuttaa myös puhujan idiolektiin. Hyviin puhe- ja viestintätaitoihin kuuluukin taito pystyä sopeuttamaan kielenkäyttönsä uusien tilanteiden asettamiin vaatimuksiin. Välillä se voi tarkoittaa myös taitoa pitäytyä omassa kielenkäytössä ympäristön toisenlaisesta kielenkäytöstä huolimatta. Yksilön kielenkäytön vaihtelu ei siten ole sattumanvaraista, vaan aina riippuvainen kieliyhteisössä käytetystä kielestä, vaikka kielimuodon valinta on usein tiedostamaton tapahtuma, eikä puhuja välttämättä ole aina edes tietoinen käyttämästään kielimuodosta. (Leiwo 1989; 26, 32, 105.)

Saman kielen erilaisia kielimuotoja eli varieteetteja kutsutaan *kielen rekistereiksi* (ks. esim. Lappalainen 2004, 43). Erilaiset kielen rekisterit ovat jokaisen kielen perustavanlaatuinen ominaisuus. Riippuen siitä missä tilanteessa puhutaan, kuka puhuu kenelle ja mitä, määrittyy myös se kielen rekisteri, jota käytetään. (Halliday 1978, 31–32.) Rekisterit voivat erottua puhujan tuotoksesta muun muassa sanavalintojen sekä äänteiden laadun perusteella, äänen voiman sekä puheen nopeuden muutoksilla. (Koppinen & al. 1989, 14.) Esimerkiksi mitä muodollisempi tilanne on kyseessä, sitä huolitellumpaa on kielenkäyttö, eli sitä yleiskielisempi rekisteri valitaan (Paunonen 1982, 140). Vastaavasti omakohtaisten ja emotionaalisten puheenaiheiden on todettu synnyttävän vapaampaa ja murteellisempaa puhetyyliä (Labov 1972, 210; Lappalainen 2004, 47).

Kahden eri kielen välisestä vaihtelusta on tavattu käyttää nimitystä *koodinvaihto*. Sen käyttö myös saman kielen sisällä murteen ja yleiskielen vaihtelusta puhuttaessa on perusteltua, jos

puhujat itse asennoituvat niihin eri koodeina. Kahden tai useamman kielimuodon rinnakkainen käyttö ei kuitenkaan riitä määrittelemään vaihtelua koodinvaihdoksi, ellei sillä ole sosiaalista tai vuorovaikutuksellista merkitystä. (Lappalainen 2001, 170.) Tässä tutkimuksessa murteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen vaihtelua ei siis tarkastella itsestään selvästi koodinvaihtona, sillä kaikkea kielellistä vaihtelua luokkahuoneessa tuskin voi perustella sosiaalisesti tai vuorovaikutuksellisesti. Sen sijaan puhutaan murteellisen, yleiskielisen tai yleispuhekielisen rekisterin vaihtelusta, johon ei tässä tutkimuksessa ole sisäänrakennettuna oletusta sosiaalisesta tai vuorovaikutuksellisesta merkityksestä.

### 2.2.1 Yleiskieli, yleispuhekieli ja murre

Tässä tutkielmassa tarkastelussa ovat erityisesti rekisterit *yleiskieli*, *yleispuhekieli* ja *murre* sekä niiden vaihtelu. Koska tutkin tässä vuorovaikutuspuhetta, keskityn puhutun kielen varieteetteihin, joten sen vuoksi esimerkiksi termiä *kirjakieli* ei analyysissä käytetä, vaikka se kansankielessä usein saakin merkityksen huoliteltuna puhutun kielen muotona. Kielitieteen kentässä näitä termejä ei ole pidetty kovin tarkkarajaisina käsitteinä (Nuolijärvi & Sorjonen 2005, 16), joten seuraavaksi määrittelen aiempien tutkimusten perusteella, mitä tässä tutkielmassa näillä termeillä tarkoitan.

**Yleiskielellä** tarkoitetaan usein kirjakielen normeja noudattelevaa puheen tapaa, ja se perustuu laajasti ymmärrettyyn sanastoon. Yleiskielestä on käytetty etenkin sosiolingvistisissä tutkimuksissa myös nimitystä *standardi*, mutta joissain tilanteissa standardiksi voi nousta jokin muu kielimuoto kuin yleiskieli. (Nuolijärvi & Sorjonen 2005, 16.) Esimerkiksi lääketieteellinen teksti saattaa olla rakenteeltaan yleiskielistä, mutta sanaston erityisyys erottaa sen standardista (Koppinen & al. 1989, 11). Tässä tutkielmassa yleiskieli on Nuolijärveä ja Sorjosta (2005) lainaten ennen kaikkea vertailukielimuoto, josta poikkeavia muotoja pidän joko yleispuhekielenä tai murteenä. Suhteutan siis sekä yleispuhekielisiä muotoja että eteläpohjalaismurteen piirteitä yleiskieleen. Lappalainen (2009, 127) onkin todennut, että etenkin arkikeskustelussa yleiskielisyys on poikkeavaa, ja siksi se vaatii selitystä.

**Yleispuhekielellä** tarkoitetaan sellaista kielimuotoa, joka sisältää runsaasti laajalti tunnettuja ja yleistyviä variantteja, jotka eivät ole kuitenkaan yleiskielen mukaisia. Tällöin viitataan ennen kaikkea kielen yleistyviin tai ekspansiivisiin variantteihin. (Nuolijärvi & Sorjonen 2005, 17–18). Tässä tutkielmassa termiä yleispuhekieli käytetään silloin, kun viitataan selkeästi yleiskielestä

ja eteläpohjalaismurteesta poikkeaviin puhekielen muotoihin, kuten *kaheksan*, *katottiin*, *telkkari* ja *rohkee* (vs. *kahdeksan*–*kah<sup>a</sup>deksan*, *katsottiin*–*kattottihin*, *televisio*–*tel<sup>e</sup>kkari*, *rohkea*–*rohkia*).

**Murteella** viitataan tässä tutkimuksessa yleiskielestä poikkeavaan puhuttuun kielimuotoon, joka esiintyy tietyllä alueella. Murre ei ole kuitenkaan yhtenäinen kielimuoto, vaan se on yleisesti normittamaton kielen varieteetti, joka vaihtelee puhujan, ajan, paikan ja sosiaaliryhmän mukaan. Paikallismurteesta käytetään myös nimitystä dialekti. (Mielikäinen 1982, 280; Söderholm 1998, 574.)

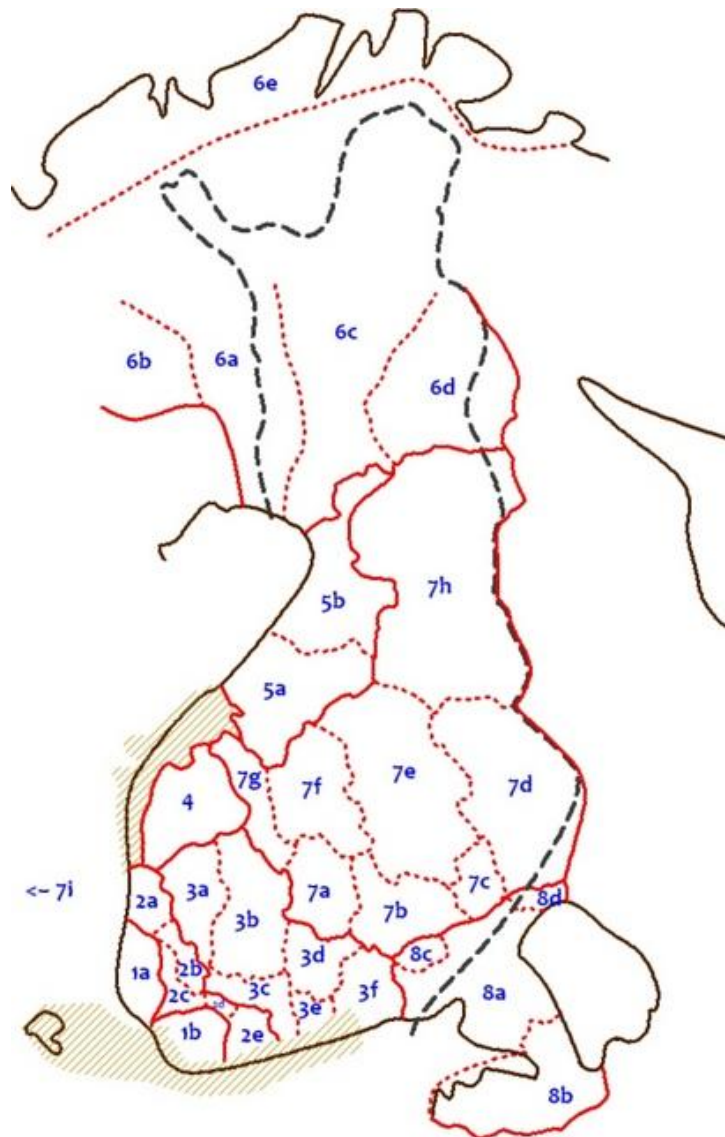
Murteet ovat merkittäviä ihmisen identiteetin kannalta: murteen puhumisella ihminen voi osoittaa ja rakentaa identiteettiään. Identiteetin rakentaminen on usein tiedostamatonta, mutta joskus ihminen voi tehdä tietoisien valinnan käyttää tai olla käyttämättä jotakin murrepiirrettä. (Mantila 2004, 323.) Eri rekisterien vaihtelulla voidaan myös ilmaista vaikkapa solidaarisuutta, asettaa rajoja tai ottaa kantaa puhetilanteessa (Mantila 2008, 63). On myös väitetty, että nimenomaan omalla murteella voi parhaiten ilmaista hienovaraisimpia tunteita esimerkiksi uskossa ja rakkaudessa (Mielikäinen 2001, 7). Murresanojen on sanottu myös ilmaisevan sellaisia sävyjä ja vivahteita, joihin yleiskieli ei pysty. Murteenpuhuminen ei kuitenkaan aina ole ongelmallista: esimerkiksi jotkut maalta kaupunkiin muuttaneet ihmiset ovat tietoisesti välttäneet murteellisten sanojen ja piirteiden käyttöä, jotta ei syntyisi väärinkäsityksiä ja jotta sopeutuminen valtakulttuuriin olisi vaivattomampaa. (Nuolijärvi 1986a, 127–128; 170.)

Vaikka murre onkin ennen kaikkea puhuttua, on sitä etenkin viime vuosina käytetty paljon myös kirjallisuudessa. Kirjoitettuna sen käyttö on kuitenkin usein poikkeuksellista, sillä yleiskieleen verrattuna murteen käytöllä on omat tarkoituksensa: sillä voidaan esimerkiksi sävyttää kaunokirjallista tekstiä, luonnehtia alueellista tai sosiaalista tilannetta tai pelkästään viihdyttää. On myös todettu, että murteella kirjoitetusta, vanhastaan tutusta tekstistä saattaa herätä uusia ajatuksia. (Mielikäinen 2001, 5–7.)

## **2.2.2 Etelä-Pohjanmaan murre ja aineistossa esiintyvät murrepiirteet**

Suomen murteet voidaan jakaa karkeasti kahteen tai kolmeen pääalueeseen. Suomen murteiden äänne- ja muotopiirteitä tutkineet Lauri Kettunen (1930) ja Martti Rapola (1969)

jakavat murteet karkeasti kahtia: itä- ja länsimurteisiin. Sen sijaan Heikki Paunonen (1991, 92) ehdottaa päämurrejakoja kolmeen: länsi-, itä- ja pohjoisiin sekamurteisiin (*väst-, öst- och de nordliga blanddialekterna*). Sanastoanalyttisesti murteita tutkineet Antti Leino, Saara Hyvönen ja Marko Salmenkivi (2006, 36–37) jakavat ne myös kolmii: itä-, länsi- ja pohjoismurteisiin. Yhtä mieltä tutkijat ovat kuitenkin tarkennetuista murrealueista isompien ryhmien sisällä: niitä on kahdeksan ja niiden määrä on pysynyt suhteellisen muuttumattomana jo Kettusen ajoista (Leino & al. 2006, 26).



Kuvio 1. Suomen murteiden kartta. (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, Toni Suutari)

Kuviossa 1 on esitetty Suomen murteiden kartta. Etelä-Pohjanmaan murre (4) kuuluu länsimurteiden alueeseen, jossa se jää hämäläismurteiden (3a–b), savolaismurteiden (7g),

etelässä yläsatakuntalaisten murteiden (2a) sekä ruotsin kielen risteykseen (Wiik 2004, 294). Maantieteellisesti Etelä-Pohjanmaa kuuluu Länsi-Suomen lääniin ja rajautuu Pohjanmaan, Satakunnan, Pirkanmaan, Keski-Suomen ja Keski-Pohjanmaan maakuntiin. Voidaan siis sanoa, että murreraja noudattelee hyvin paljon maakunnan rajoja. Tosin Kalevi Wiik (2004, 287–288) huomauttaa, että kansantieteellisesti määritelty Etelä-Pohjanmaa on huomattavasti laajempi kuin eteläpohjalaismurteen alue, sillä kansantieteellinen jako lukee Etelä-Pohjanmaahan myös useita keskisuomalaisia pitäjiä.

Etelä-Pohjanmaan murre on suomen murteiden omaleimaisimpia (Lehtinen 2007, 266), sillä se eroaa huomattavasti muista ympäristössään puhutuista murteista (Kettunen 1930, 57). Leino, Hyvönen ja Salmenkivi (2006, 39) toteavat, että Etelä-Pohjanmaan murteessa on juuri sellaisia murrevaihtelun elementtejä, jotka erottavat alueen hyvin selvärajaisesti ympäröivistä murteista. Toisaalta murteessa ei ole juurikaan sellaisia omaleimaisia elementtejä, joita ei löytyisi muista murteista (Kettunen 1930, 57). Pirkko Nuolijärven (1986a, 89–90) tekemän asennetutkimuksen mukaan eteläpohjalaiset tunnetaan vahvasta alueellisesta ja kielellisestä identiteetistään, ja heitä on pidetty usein positiivisina ja mutkattomina. Eteläpohjalaismurretta on luonnehdittu muun muassa leveäksi murteeksi, ja onpa sen äänenvoimakkuudestakin tehty havaintoja: pohjalaismurteita puhutaan eräiden käsitysten mukaan kovalla äänellä (Mielikäinen & Palander 2002, 96–97). Murretta on kuvattu myös vakaaksi ja jäyhäksi (Mantila 2004, 324).

Aineistossa esiintyvät murrepiirteet noudattelevat kohtuullisen tarkasti varhaisen murretutkija Kettusen esittelemiä eteläpohjalaismurteiden ominaisuuksia. Kettusen (1930, 58–71) murrepiirteiden listaus on hyvin laaja – esiteltyjä eteläpohjalaismurteen piirteitä on 26 – eikä kaikkia piirteitä välttämättä enää nykyisessä Etelä-Pohjanmaan murteessa tavata. Esittelen Kettusen luettelemista piirteistä ne, jotka aineistossani esiintyvät suhteellisen taajaan. Lisäksi olen esittelyssäni hyödyntänyt Minna Lehtisen (1996) sekä Liisa Mustanojan (2001) pro gradu -tutkielmia. Lehtinen ja Mustanoja ovat tutkineet Kauhavan murteen nykytilaa ja murteen muuttumista. Tutkielmat ovat osa Kotimaisten kielten keskuksen murteenseurauhanketta<sup>1</sup>, jossa Kauhavan murre edustaa Etelä-Pohjanmaan murretta. Kauhava on Lapuan pohjoinen naapurikaupunki, joten alueellisestikin kauhavalainen puhetapa on lähellä lapualaista.

---

<sup>1</sup> Kotimaisten kielten keskus (Kotus) tutkii ja koordinoi Suomessa puhuttuja kieliä. Murteenseurauhanke on vuonna 1989 aloitettu tutkimushanke, jonka tarkoituksena on tutkia suomen kielen piirteitä ja niiden muuttumista eri puolella Suomea kymmenen vuoden välein. ([www.kotus.fi](http://www.kotus.fi))

Esittelemäni murrepiirteet esiintyvät tämän tutkimuksen molemmissa aineistoissa (2008 ja 2012). Molemmissa aineistoissa esiintyviä murteellisia kielenpiirteitä on yhteensä 11. Ainoastaan yksi piirre, sananloppuisten s-konsonanttien muuttuminen *h*:ksi ennen soinnillista konsonanttia, esiintyy pelkästään jälkimmäisen aineiston (2012) opettajan puheessa (esimerkiksi *onko täh ny jotaki*). Koska piirrettä ei esiinny ensimmäisessä aineistossa, ei sitä käsitellä omana piirteenään.

Etenen esittelyssäni yleisistä länsimurteiden piirteistä kohti yleisiä pohjalaisia piirteitä ja erityisiä eteläpohjalaisia piirteitä. Yleisiä länsimurteiden piirteitä esiintyy koko läntisen Suomen alueella. Murteiden yleiseksi pohjalaisiksi piirteiksi taas voidaan luokitella piirteet, jotka esiintyvät eteläpohjalaismurteiden lisäksi keski- ja pohjoispohjalaisissa murteissa. Murteiden erityiset eteläpohjalaiset piirteet ovat eteläpohjalaismurteelle hyvin leimallisia ja tunnistettavia.

Taulukossa 1 on esitelty lyhyesti aineistoissa esiintyneet eteläpohjalaismurteen piirteet. Taulukon jälkeen piirteitä luonnehditaan tarkemmin.

Taulukko 1. Aineistossa esiintyvät kielenpiirteet.

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Yleiset länsimurteiden piirteet</b>     | <b><i>i</i>:n loppuheitto</b>                       | <i>Se <b>rupes</b> itkemähän.</i>       |
|  | <b>Yleiskielen <i>d</i>:n edustus</b>               | <i>Siinä pöyrän ääres.</i>              |
|  | <b>Yleiskielen <i>ts</i>-yhtymän edustus</b>        | <i>Mettäs kasvaa kuusi.</i>             |
|  | <b>Jälkitavujen <i>eA</i>- ja <i>OA</i>-yhtymät</b> | <i>Korkiasta puusta putuaa latva.</i>   |
| <b>Yleiset pohjalaiset piirteet</b>        | <b>Diftongien avartuminen</b>                       | <i>Kylläpä on <b>piäni miäs</b>.</i>    |
|  | <b>Jälkitavujen vokaalien välinen <i>h</i>.</b>     | <i>Me noustihin tornihin.</i>           |
|  | <b>Svaavokaali</b>                                  | <i>Onpa kylmä.</i>                      |
| <b>Erityiset eteläpohjalaiset piirteet</b> | <b><i>e</i>:n labiaalistuminen</b>                  | <i>Tulooko se tänään?</i>               |
|  | <b>Inessiivin päätte -s.</b>                        | <i>Koulus on kivaa.</i>                 |
|  | <b>Pääpainottomien diftongien jälkivokaali</b>      | <i>Mä kävelin sinne paljaan jaloon.</i> |
|  | <b>loppukonsonanttien assimilaatio</b>              | <i>Mum <b>mummalla</b> on koira.</i>    |



***i:n loppuheitto.*** Kettusen (1930) murrekuvauksissa *i:n* loppuheittoa ei mainita lainkaan, mikä on mielenkiintoista, sillä sitä esiintyy taajaan omassa aineistossani. Jussi Lauroselan (1914, 45–47) Etelä-Pohjanmaan murretta koskevassa äännehistoriallisessa tutkimuksessa *i:n* loppuheittoa vielä käsitellään, vaikka hän tuokin ilmi, että lähes kaikki loppuheittoiset tapaukset ovat laaja-alaisia eli esiintyvät selkeästi muissakin murteissa kuin vain eteläpohjalaismurteissa. Tämä lieneekin syy siihen, miksi Kettunen ei erikseen murrepiirrettä esittely: esimerkiksi lukusanoissa (*yks, kaks*) loppuheittoa esiintyy ympäri Suomea eikä se silloin ole varsinaisesti eteläpohjalaismurteelle leimallinen piirre (Nuolijärvi & Sorjonen 2005, 97). Samoin Fred Karlsson teoksessaan Suomen peruskielioppi (2009, 297) toteaa *i:n* loppuheiton olevan yleinen puhekielen piirre. Jotkin *i:n* loppuheiton ilmentymistä ovat kuitenkin leimallisempia, ja niitä ovat supistumaverbien imperfektin 3. persoonan muodoissa (*makas, rupes*), verbien konditionaalin yksikön 3. persoonan myönteisissä muodoissa (*nousis, vois*) ja yksikön 2. persoonan omistusliitteessä (sun *maas, tahtos*) (Lauroselä 1914, 45–47; Lehtinen 1996, 38).

**Yleiskielen *d:n* edustus.** Yleiskielen *d* edustuu yleisesti länsimurteissa yksitäräysenä *r:nä* *t:n* heikon asteen vastineena vokaalin ja *h:n* jäljessä, kuten sanoissa *ruokapöytä* : *ruokapöyrän* ja *hiihtää* : *hiihrin* (Kettunen 1930, 63). Eteläpohjalaista, yksitäräystä *r:ää* esiintyy myös Tampereella puhutussa murteessa, jota esimerkiksi Liisa Mustanoja ja Michael O’Dell (2007) ovat tutkineet. Aineistossani ilmiötä on havaittavissa useasti<sup>2</sup>, ja se onkin edelleen hyvin elinvoimainen eteläpohjalaismurteessa. Kuitenkin Lehtisen (1996, 20–21) tuloksiin verrattuna omassa aineistossani esiintyy myös muutamia yleispuhekielen variantteja, joissa esiintyy *d:n* kato, kuten sanassa *kaheksan*. Jotta *r* ei sekaantuisi monitäräyseen tremulanttiin, on yleiskielen *d:n* vastineet merkitty poikkeuksetta litteraattiin *ð*-merkillä, esimerkiksi sanassa *raðio*<sup>3</sup>.

**Yleiskielen *ts*-yhtymän edustus.** Yksi tarkastelemani yleinen länsimurteiden piirre on yleiskielen *ts*-yhtymän edustuminen *tt:nä* esimerkiksi sanoissa *katsoa* : *kattoo* ja *seitsemän* : *seittämän* (Kettunen 1930, 64). Lehtisen (1996, 28) mukaan varianttien vaihtelua esiintyy

---

<sup>2</sup> Aineistossani kaikki murteelliset *d:n* vastineet on tulkittu yksitäräyisiksi, sillä täryjen laskeminen muutenkin haasteellisesta aineistosta olisi ollut todella vaikeaa (ks. esim. Mustanoja & O’Dell 2007, 58).

<sup>3</sup> Foneettisesti yksitäräyisen *r:n* merkitsemisessä on huomioitava, että symboli *ð* saa erilaisissa yhteyksissä eri merkityksiä: esimerkiksi kansainvälisessä foneettisessa transkriptiossa (IPA) *ð* tarkoittaa dentaalista spiranttia, joka merkitään suomalais-ugrilaisen transkription perinteessä *δ*-merkillä (Mustanoja & O’Dell 2007, 61).

eteläpohjalaisessa nykypuheessa varsin vähän; tavallisempi variantti Etelä-Pohjanmaalla on siis *tt*. Poismuuttaneiden puheessa vaihtelu on ollut kuitenkin 1980-luvulla suurempaa, vaikka pohjalaisilla *tt*:n säilyminen on ollut voimakkaampaa kuin esimerkiksi savolaisilla vastaavan variantin, *ht*:n (Nuolijärvi 1986b, 115).

**Jälkitavujen eA- ja OA-yhtymät.** Pääpainollisen tavun jälkeiset supistumadiftongit *eA* ja *OA* saavat eteläpohjalaismurteessa muodon *iA* ja *uA*, kuten sanoissa *korkea* : *korkia*, *henkeä* : *henkiä* ja *putuaa* : *putuaa*. Tämä murrepiirre on yleinen länsimurteiden piirre, jota on löydetty läntisistä lounaismurteista lähtien Peräpohjolaan saakka. (Kettunen 1930, 67–68.) Mustanoja (2001, 18) erottaa tutkielmassaan *eA*- ja *OA*-yhtymät omiksi murrepiirteikseen.

Nykypuhekielessä tavataan myös ekspansiivista *-ee*-muotoa, kuten sanoissa *rohkee* tai *kaamee*, joissa jälkitavujen *A*-vokaaliyhtymä on monoftongiutunut (Mantila 2004, 326). Paunonen (1995, 107, 111) on todennut, että juuri *e*-alkuiset vokaaliyhtymät, *o*- ja *ö*-alkuisten lisäksi, pyrkivät assimiloitumaan herkemmin kuin esimerkiksi *i*-, *u*- ja *y*-alkuiset yhtymät (esimerkiksi sanoissa *isoo*, *tekoo* tai *alkuu*, *makuu*). Hän tiivistäkin hierarkian muotoon *ee* > *OO* > *UU* > *ii*, josta voidaan päätellä, että mikäli puhuja käyttää *UU*- tai *ii*-variantteja, hän todennäköisesti käyttää yhtä paljon tai enemmänkin *ee*- ja *OO*-variantteja. Tosin Lauroselan (1914, 27) varhaisten havaintojen perusteella Etelä-Pohjanmaallakin olisi ollut käytössä variantti *ee* (esimerkiksi *hal<sup>o</sup>kee*, *puhkee*), jolloin *ee*:tä voitaisiin pitää murteen mukaisena. Omissa aineistoissani *ee*-yhtymä esiintyy vain kerran, mutta se muistuttaa mielestäni enemmän yleispuhekielistä kuin murteellista varianttia. Murteellisia jälkitavujen *eA*- ja *OA*-yhtymiä esiintyy ainoastaan muutamia kertoja; aikaisemmissa tutkimuksissa vaihtelusta on kyllä tehty useita havaintoja (ks. Lehtinen 1996, 88; Mustanoja 2001, 49). Tosin *uA*-yhtymä (esimerkiksi *putuaa*) näyttäisi Mustanojan (mts. 63) mukaan olevan väistynä murrepiirre, eikä sitä esiinnykään aineistossani yhtä paljon kuin *iA*-yhtymiä. Syyksi väistyvyyteen Mustanoja (mts. 69) arvelee, että *uA*-variantti koetaan nuorten keskuudessa leimaavaksi tai vanhanaikaiseksi.

**Diftongien avartuminen.** Diftongien avartumista tapahtuu erityisesti eteläpohjalaismurteiden pohjoisosassa, johon myös Lapua kuuluu; eteläisellä Etelä-Pohjanmaalla eli Suupohjassa diftongit eivät juurikaan avarru. Avartumista tapahtuu *-uo*-, *-yö*- ja *-ie*-yhtymissä, jolloin ne edustuvat *-ua*:na, *-yä*:nä, *-ia*:na ja *-iä*:nä, kuten sanoissa *tuota* : *tuata*, *yö* : *yä*, *hieno* : *hiano* ja *tie* : *tiä*. Diftongien avartuminen on eteläpohjalaismurteiden lisäksi tavallista myös

hämäläismurteissa. (Kettunen 1930, 70.) Omassa aineistossani ilmiö esiintyy murrepiirteistä kaikkein runsaslukuisimpana. Saman huomion eteläpohjalaismurteista ovat tehneet myös Mauno Järvi (1981, 58) ja Lehtinen (1996, 45); lisäksi avartuneiden diftongien vaihtelu yleiskielisiksi avartumattomiksi diftongeiksi on vähäistä.

Diftongien avartumista esiintyy nykyään myös Helsingin puhekielessä runsaasti, mutta äänteellisesti avartumisaste on moninaisempi kuin eteläpohjalaismurteessa. Paunosen (1995, 72, 74) tutkimuksessa helsinkiläisen puhekielen diftongien avartumisasteet määriteltiin jopa viisiportaisesti. Tässä tutkielmassa avartumat on merkitty litteraattiin selvyuden vuoksi *å*- ja *ε*-merkeillä (esimerkiksi *vuåtta*, *yεtä* ja *sieålä*), jotta ne eivät sekaantuisi lounaismurteille tyypilliseen täysin avartuneeseen diftongiin. Aineistossani avartumisasteita on korvakuulolta vain kaksi: yleiskielinen suppea diftongi sekä eteläpohjalaismurteelle tyypillinen puoliavartunut diftongi.

**Jälkitavujen vokaalien välinen *h*.** Jälkitavuissa painottoman tavun vokaalin jäljessä esiintyvä *h* on erityinen murrepiirre, sillä se edustaa hyvin vanhaa suomen kielen kerrostumaa, joka on puhutusta yleiskielestä jo hävinnyt. *h* edustuu esimerkiksi seuraavasti: *paikkahan*, *ovehen*, *mentihin*, *tornihin* ja *varmahan*. Omassa aineistossani sitä esiintyy useasti. Myös yleiskielisiä muotoja (etenkin yleispuhekielen *me mennähän* -tyyppisiä monikon kolmannen persoonan muotoja) esiintyy taajaan. Aikaisemmissa tutkimuksissa onkin todettu, että jälkitavujen välinen *h* vaihtelee enemmän kuin monet muut piirteet (ks. Lehtinen 1996, 83). Vaihtelua voi esiintyä myös *h*:ta edeltävässä vokaalissa, joka voi joskus kadota, mikäli se on sama kuin *h*:ta seuraava vokaali: *kirkhon*, *ovhen* (Kettunen 1930, 58). Omissa aineistoissani sisäheittoja ei kuitenkaan esiinny.

**Svaavokaali.** Svaavokaali (myös švaavokaali) eli välivokaali on tavallinen eteläpohjalaismurteen piirre, jota esiintyy laajasti myös muissa murteissa peräpohjalaisia ja savolaisia murteita myöden esimerkiksi sanoissa *ihimetellä*, *uluvoa*, *telekkari*, *kahavi* ja *kolome*. Eteläpohjalaismurteen svaavokaali eroaa kuitenkin muiden murteiden svaasta sen heikkouden takia: esimerkiksi savolais- ja keskipohjalaismurteissa svaatavu on pituudeltaan samanmittainen muiden tavujen kanssa, kun taas eteläpohjalaismurteessa se on heikko ja ”usein epämääräinen”, kuten Kettunen (1930, 70–71) toteaa. Täten eteläpohjalaiset *kiŋpailut* *kilapaaluusta* puhumattakaan kuulostavat toisenlaisilta kuin keskipohjalaiset *kilipailut*, vaikka

kirjoitusasu on periaatteessa sama. Epäselvyyden välttämiseksi eteläpohjalaiset heikot svaavokaalit onkin litteraatissa merkitty pienemmällä ylävokaalilla.

Nykyäänkin svaavokaali on varsin elinvoimainen (Lehtinen 1996, 71). Svaavokaalia esiintyy aineistoissani tasaisesti. Etenkin lukusanat *kolme* ja *kahdeksan* saavat usein muodon *kol<sup>o</sup>me* ja *kah<sup>o</sup>ðeksan*<sup>4</sup>. Mustanoja (2001, 30) huomauttaakin, että juuri lukusanoissa svaa saattaa herkästi jäädä pois, mutta mikäli se säilyy, se vaikuttaa säilyvän vaihtelemattomana.

**Labiaalistuminen.** Eteläpohjalaismurteessa *e*-vartaloiset verbit labiaalistuvat herkästi *o*:ksi tai *ö*:ksi indikatiivin preesensin yksikön kolmannessa persoonassa, kuten sanoissa *tulee* : *tuloo*, *tartteeko* : *tarttooko* ja *menee* : *menöö*. Kettusen (1930, 69) mukaan piirre on ”selvää *s a v o a* ja liittyy välittömästi, Etelä-Pohjanmaan savolaismurteiden kautta, savon yleiseen edustukseen ja sitä tietä karjalaan”. Siten hän päätyy pitämään *e*:n labiaalistumista karjalan vanhana perintönä. Tämä murrepiirre on aineistoni kannalta erikoinen, sillä sitä esiintyy määrällisesti hyvin vähän, vaikka omasta kokemuksestani se on tavallisessa puheessa – omassanikin – hyvin yleinen eteläpohjalainen piirre. Näin on todennut myös lapualaisia lukiolaisia tutkinut Järvi (1981, 62), kauhavalaisia tutkineet Lehtinen (1996, 44) ja Mustanoja (2001, 45) sekä Helsinkiin muuttaneita eteläpohjalaisia tutkinut Nuolijärvi (1986b, 96). Luokkahuonediskurssi saattaa siis vaikuttaa piirteen vähyyteen; toisenlaisessa keskustelussa piirrettä olisi saattanut esiintyä enemmänkin.

**Inessiivin pääte.** Inessiivin yleiskielisen päätteän, *-ssA:n*, edustuminen yksinäis-*s:nä* voidaan nähdä erityisenä eteläpohjalaismurteen piirteenä, joskin sitä on esiintynyt myös lounaissuomalais-satakuntalaisissa murteissa. Esimerkkeinä lyhyestä muodosta käyvät *pihas*, *laskettelemas* ja *pelaamas*. Inessiivin pääte voi esiintyä myös *-hnA*-yhtymänä, kuten edelleen taajaan käytetyssä *mihinä*<sup>5</sup>-kysymyssanassa (*missä*) ja hieman harvemmin nykyään esiintyvissä omistusliitteiden edessä, kuten *tullehnani* (*tullessani*) ja *mennehnäni* (*mennessäni*).

Inessiivin pääte *-s* on hyvin tavallinen eteläpohjalaismurteiden piirre, ja useimmiten se esiintyy vaihtelemattomana eikä ikäkausittaisia eroja ole havaittavissa (Lehtinen 1996, 31). Piirre esiintyy useasti myös omissa aineistoissani. Vanhahtavampaa *-hnA*-päätettä esiintyy

---

<sup>4</sup> *Kah<sup>o</sup>ðeksan* sisältää myös *d*:n vastineen *ð*:n.

<sup>5</sup> Sisältää myös svaavokaalin *i*.

muutamaan otteeseen nimenomaan kiteytyneenä muotona *mihinä*-kysymyssanassa. Inessiivin eteläpohjalaisella, lyhyellä *s*-päätteellä on lisäksi erityinen asema: se on ainoa esittelemistäni murrepiirteistä, joka lyhentää sanan tavulukua sen yleiskielisestä asusta *i*:n loppuheiton lisäksi. Kaikki muut piirteet joko pidentävät sanaa äänteellä tai kahdella tai vähintään pitävät sen samanmittaisena, mutta inessiivin *-s* lyhentää sanaa muuttamalla sen tavorakennetta.

**Pääpainottomien diftongien jälkivokaali.** Eteläpohjalaismurteessa pääpainottoman diftongin jälkiosa voi sulautua alkuosan kanssa pitkäksi vokaaliksi, kuten sanoissa *paljain jalo*in : *paljaan jalo*on, *sellainen* : *sellaanen*, *silloin* : *silloon* ja *ensimmäinen* : *ensimmäänen*. Sulautuminen voi tapahtua myös muualla kuin jälkitavujen *i*-loppuisissa diftongeissa. *lka-*, *lko-*, *rka-* ja *rko-* yhtymien astevaihtelussa jälkitavun vokaali pidentyy: *jalaka* : *jalaat*, *peleko* : *peloot* ja *korko* : *koroon*. (Kettunen 1930, 66–67.) Tämä murrepiirre on eteläpohjalaismurteille hyvin tunnusomainen, eikä sitä tavata juurikaan muissa murteissa (Laurosela 1914, 53; Nuolijärvi 1986b, 71). Jälkivokaaleiden sulautumia esiintyy aineistossani tasaisesti. Puhujalla on valittavanaan vielä yleispuhekielinenkin *i*:tön variantti (Nuolijärvi 1986b, 85) esimerkiksi muoto *sellanen*, jota aineistossani esiintyy muutamaa otteeseen; kuitenkin selkeästi harvemmin kuin murteellisia variantteja.

Lisäksi aineistossa esiintyy paljon muuallakin Suomessa taajaan esiintyvää **loppukonsonanttien assimilaatiota**, mikä on Kettusen (1930, 62) mukaan kuitenkin varsin tyypillinen piirre nimenomaan eteläpohjalaismurteen länsikulmalle. Assimilaatiota esiintyy aineistoissani muun muassa seuraavanlaisissa yhteyksissä: *oltil laskettelemas* ja *olim mummulla*.

## 2.3 Kielenkäytön muuttuminen

Kielenkäyttö muuttuu jatkuvasti. Muutos kiehtoo tutkijoita ja herättää kysymyksiä: Mitkä ovat muutoksen syyt ja mekanismit? Voidaanko muutosta ennakoida? Samanaikaisesti se herättää maallikoissa huolta ja närkästystä: Rappeutuuko kieli? Eikö kukaan enää osaa sitä aitoa murretta, jota isoäitini puhui? (Kurki 2005, 11–12.) Ajan kuluessa ja iän karttuessa yksilön kieli muuttuu, vaikka puhuja olisi asunut koko elämänsä samalla paikkakunnalla ja toiminut samojen ihmisten parissa (Palander 2005, 11). Muutos onkin kielen vaihtelun rinnalla yksi perustavanlaatuisimmista ja universaaleimmista puhutun kielen ominaisuuksista (Kurki 2005, 11).

Muutosta voidaan tarkastella yksilön kielenmuutoksen lisäksi esimerkiksi tietyn yhteisön kielenkäytön näkökulmasta, esimerkiksi ajallisena muutoksena (Chambers & Trudgill 2008, 153). Tässä tutkielmassa kieltä tarkastellaan yhteisön kielenmuutoksen kautta, mutta huomionarvoista on, että tutkittu yhteisö, luokka, on varsin pieni, jolloin tarkastelukohteena on luonnollisesti yksilön kieli ja sen muutos, joiden kautta tavoitellaan kuvausta pieniyhteisön kielenkäytön muutoksesta.

Sosiolingvistiikassa on pohdittu, miksi ihmisen kieli muuttuu yksilön elinaikana ja vakiintuu ko se joskus tietynlaiseksi (Lappalainen 2004, 35). Marjatta Palanderin pitkittäistutkimus *Lapsuudesta keski-ikään* (2005) on antanut suomalaisen kielentutkimuksen kentässä erityistä tietoa ihmisen idiolektin muuttumisesta elämän aikana. Tutkimuksessa on seurattu enonkoskelaisen Pasin murteen kehitystä ja muuttumista kolmenkymmenen vuoden aikana. Tuloksissa todetaan, että Pasin puheessa tapahtui selkeä muutos 7–13 ikävuoden aikana, kun puhe oli saanut yleiskielisempiä muotoja. Muutosta selitetään kouluajan kontaktien, kuten laajentuneen kaveripiirin ja opettajien, tuomilla uusilla, alkuperäisestä murteesta poikkeavilla puhetavoilla. (Mts., 313.) Lappalainen (2004) toteaa kielen muuttumisen hidastuvan nuoruudessa, mutta senkin jälkeen muutoksia voi tapahtua, joskaan ne eivät ole kovin radikaaleja. Esimerkiksi nuorena nuorisoslangin käyttö voi olla hyvinkin runsasta, mutta aikuistumisen myötä se häviää tai lientyy. Työelämässä ihmisen puheeseen on huomattu tulevan lisää yleiskielisiä muotoja. (Mts., 36.) Samansuuntaisen huomion on tehnyt myös Palander (2005) tutkimuksessaan: Aikuistumisen kynnyksellä, 17–19-vuotiaana, Pasin kielelliset kontaktit olivat laajentuneet eri murteisiin. Kontaktit laajenivat muun muassa siitä syystä, että hän oli tuona aikana varusmiespalveluksessa. Myöhemmin muutoksia oli tullut myös sanastoon ja sanontatapoihin. Lisäksi joitain sellaisia murrepiirteitä, joita hän nuoruudessa oli käyttänyt vähemmän, oli aikuisuuden kynnyksellä tullut puheeseen takaisin. Palander onkin todennut, että aikuisen puheessa yleiskielistyminen ei enää merkittävästi edisty, pikemminkin kotiseudun murrepiirteet juurtuvat uudelleen kielenkäyttöön. (Mts., 313–314.) Tommi Kurki (2005, 235) kuitenkin väittää tutkimuksensa perusteella, että ihmisen idiolekti saattaa muuttua paljon luultua enemmän aikuisiässä. Myös Mustanoja (2011, 79) toteaa, että potentiaali ihmisen idiolektin muuttumiseen on olemassa koko elämän ajan.

Kielen muuttumisessa on yhteisön kannalta kyse ennen kaikkea sen jäsenten yhteisten kielenkäyttönormien muuttumisesta (Kurki 2005, 25). Usein esimerkiksi murteellisuus vähenee, kun näkökulma siirretään vanhoista ihmisistä työikäisiin ja työikäisistä nuoriin

aikuisiin ja nuorisoon sekä naisten kielenkäyttöön: miesten on nimittäin usein todettu olevan murteellisempia kuin naisten. Yleisesti ottaen murrepiirteet vähentyvät suomalaisten puheesta yleispuhekielen vallatessa tilaa. (Ikäheimonen 2012, 110–111.)

### 3 Kieli koulussa

Tässä luvussa fokusoidaan tämän tutkimuksen oleelliseen kielenkäyttökontekstiin: kouluun ja tarkemmin luokahuoneeseen. Koulun kieli poikkeaa lapsen varhaisemmista kielenkäyttömalleista esimerkiksi institutionaalisen luonteensa takia. Institutionaalisen vuorovaikutuksen avulla pyritään suorittamaan tiettyjä institutionaalisia tehtäviä, kuten tässä tapauksessa oppimista ja opettamista perusopetuksen kontekstissa (Peräkylä 1997, 177–179). Institutionaalisuutta luodaan tietynlaisen vuorovaikutustoiminnan avulla, jolla esimerkiksi opettaja toteuttaa koulutuksen päämääriä, kuten oppitunnilla opettamista (Tainio 2007, 30).

Seuraavissa alaluvuissa esittelen lyhyesti tutkimuskohteenani olevien, 7–12-vuotiaiden lasten fysiologista ja psyykkistä kehitystä sekä ikäkausien tunnusomaisia piirteitä, sillä ne vaikuttavat siihen, miten tulkitsen tutkimusaineistoa. Lisäksi esittelen, miten lasten kielenkäyttö tutkimusten mukaan kehittyy alakoulun aikana. Sen jälkeen erittelen koulun kielelle ja luokahuonevuorovaikutukselle tunnusomaisia piirteitä; tarkastellaanhan tässä tutkimuksessa lasten kieltä nimenomaan osana luokahuoneen vuorovaikutusta.

#### 3.1 Kouluikäinen lapsi ja kielenkäyttö

Tarkastelemanani oppilaat ovat tutkimuksen aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa 7–9-vuotiaita ja toisessa 11–13-vuotiaita. Ikäkaudet sijoittuvat alakoulun alkuun ja loppuun, toisin sanoen erilaisiin elämäntilanteisiin. 7-vuotias lapsi on juuri siirtynyt leikki-ikäisestä koululaiseksi ja koululle ominaisen institutionaalisen vuorovaikutuksen piiriin aloitettuaan 9-vuotisen peruskoulun. 12-vuotiaalla taas on jo paljon tietoa koulun käytännöistä, lähes kuuden vuoden kokemuksen myötä, ja alakoulu lähestyy loppuaan. 12-vuotiaan elämänpiiriin kuuluu jo paljon tovereiden kanssa seurustelua ja esimerkiksi suhde mediaan on kehittyneempi kuin 7-vuotiaalla, joten voi ajatella, että hänen elämänpiirinsä on laajentunut. Lisäksi esipuberteetti on tuonut mukanaan fyysisiä muutoksia.

Monica Rödström (1992, 23–24) puhuu lapsuuden psykososiaalista kehitystä hahmotellessaan latenssikaudesta, joka sijoittuu 7–12 ikävuoteen. Latenssi viittaa aikaan ennen esipuberteettia, ja sen aikana luodaan perustaa nuoruudelle ja esipuberteetille. 7–12-vuotias lapsi kehittyy alakoulun aikana erityisesti niissä taidoissa, joita koulumaailma arvostaa: oppimisen taidoissa eli lukemisessa, kirjoittamisessa ja laskemisessa (mts., 62). Etenkin alakoulun ensimmäisiä



vuosia voidaan kutsua älyllisen oppimisen kaudeksi, koska lapsen on todettu saavan erityistä tyydytystä oppimisen ja menestymisen tunteesta (Arajärvi 1982, 20). Lisäksi lapsen taidot harrastuksissa ja sosiaalisissa tilanteissa karttuvat latenssivaiheen aikana huimasti, sillä lapsi on tällöin luontaisesti erittäin kiinnostunut tiedosta ja toiminnasta, ja motorisen sekä kielellisen kehityksen huippukausi osuu juuri tähän vaiheeseen. Latenssikauden pituus vaihtelee yksilöllisesti, eli 6-luokkalainen on voinut jo siirtyä esipuberteettiin. (Rödstam 1992, 24; 67; 69.)

Tutkimusten mukaan lapsen ajattelu ja käsitykset kehittyvät alakoulun aikana. Ne lähestyvät aikuisten kiinnostuksen kohteita, kuten kiinnostusta ympäristöön ja harrastuksiin, mutta lapsi saattaa silti suhtautua kiinnostuksen kohteisiinsa toisin kuin aikuinen. Looginen ajattelu on johdonmukaista ja analyyttis-hierarkkista, ja lapsen taito soveltaa loogista ajattelua arkisten asioiden havainnointiin ja niistä puhumiseen kasvaa hiljalleen. Jos lapsen ajattelu on kovin konkreettisella tasolla, mutta hänen luottamuksensa oman ajattelunsa pätevyyteen on suuri, saattaa aikuisen ja lapsen vuorovaikutukseen syntyä ristiriitoja, joiden todellista syytä keskustelijoiden on vaikea hahmottaa. Kun lapsen abstrakti, looginen ajattelu kehittyy ja muuttuu vähemmän tilannesidonnaiseksi, myös vuorovaikutus voi helpottua. (Rödstam 1992, 37–40; 45.)

6-vuotisen alakoulun aikana lapsen elämässä tapahtuu siis merkittäviä muutoksia, kun he hiljalleen siirtyvät lapsuudesta kohti varhaisnuoruutta ja varsinaista nuoruutta. Nuoruuden aikana lapsi hiljalleen itsenäistyy ja hänen itseluottamustaan pyritään kasvattamaan, jotta hän olisi valmis ottamaan yhä enemmän itse vastuuta koulunkäynnistään ja elämästään yleensä. Nuoruudessa, 12–22-vuotiaana, ihmisen kehityksellisenä päämääränä onkin saavuttaa itse hankittu autonomia, kun lapsi ja nuori kehittyy riippuvuudesta kohti itsenäisyyttä. (Arajärvi 1982, 22; Aalberg & Siimes 1999, 55.) Aina näin ei tietenkään käy, mikäli lapsi esimerkiksi elää perheessä, joka ei kykene tukemaan häntä, tai jos hän joutuu vertaisryhmänsä tai opettajan kiusaamisen kohteeksi (Salmivalli 2005, 32).

Lapsen ja nuoren kokemat muutokset heijastuvat myös kielenkäyttöön. Kouluikäisen kielenkäyttöä voidaan tarkastella sekä kirjoitetun että puhutun kielen näkökulmasta. Niitä opitaan eri tavoin, sillä puhutun kielen ihminen oppii ensisijaisesti primaarisessa sosialisatiossa eli vuorovaikutuksessa perheen tai vastaavan lähiyhteisön kanssa. Se on sidoksissa ihmisen jokapäiväiseen toimintaan. Kirjoitettu kieli sen sijaan opitaan tavallisesti

vasta koulussa tietoisien opettelu tuloksena. Kirjoitetun kielen myötä lapsi oppii myös kirjakielen, kielimuodon, jonka opetukseen sisällytetään tietoa ”oikeasta kielenkäytöstä” ja kirjoitetun kielen standardeista ja normeista. (Tiittula 1992, 15–16.) Koska tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on nimenomaan puhuttu kieli, esittelen tässä ainoastaan kouluikäisen lapsen puhutun kielen käyttöä koulun aikana, enkä laajemmin kirjoitetun kielen oppimista, joka näkyy luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä.

Nykyiset käsitykset lapsen kielenkehityksestä perustuvat pääosin kolmeen vaikutusvaltaiseen teoriaan. Noam Chomsky painotti kielikyvyn synnynäisyyttä, Jean Piaget kognitiivisia kykyjä ja Lew. S Vygotsky sosiaalisen interaktion merkitystä. Kaikki nämä teoriat ovat tarkastelleet lapsen varhaista kielenkehitystä. Sen sijaan kouluikään sijoittuvan eli myöhäisemmän keskilapsuuden kielenkehityksen tutkimus on ollut vähäistä; suomalaislasten kohdalta tutkimusta ei käytännössä ole. Nykykäsityksen mukaan kielenkehitys on kuitenkin laaja, asteittainen prosessi, joka ei pääty oikeastaan koskaan. (Pajunen 2012, 4–5.)

Lapsen kielenkehityksen nähdään olevan yhtäältä synnynäistä, toisaalta vuorovaikutteista ja nojaavan kognitiivisiin taitoihin (Pajunen 2012, 4). Lapsen kielenoppiminen on hyvin nopeaa 1–4 ikävuoden aikana. Se tapahtuu jäljittelemällä aikuisen puheilmauksia tai toistamalla niitä sellaisenaan. Yksinkertaisimmillaan lapsen puhe siis perustuu aikuisten käyttämään kieleen. Ennen kouluikää lapsi onkin jo oppinut perustavanlaatuisen puhetaidon ja äidinkieltänsä tavallisimmat lauserakenteet. (Leiwo 1989, 103–107; Heinonen 1970, 105; Itkonen 1977, 32.)

Koulu saattaa lapset uusiin tilanteisiin, jotka haastavat häntä kielellisesti yhä vaativampiin suorituksiin. Ensinnäkin viimeistään koulussa omaksutaan kirjoitettu kieli. Koulussa kehitetään myös lapsen lausetajua: kirjoitetun kielen konventioiden oppimisen myötä oppilaan kirjoitetun kielen lauseet pitenevät ja niiden rakenne monipuolistuu, mikä tarkoittaa, että lapsen lausetaju ja ilmaisukyky kehittyvät. Lisäksi koulussa opitaan ja käytetään käsitteitä. (Heinonen 1970, 98, 102, 104–106; Itkonen 1977, 32; Rödström 1992, 63.) Tutkimusten mukaan kouluikäinen lapsi osaa jo hyvin yksityiskohtaisesti, kronologisesti, kuvailevasti ja rakenteeltaan monipuolisesti kertoa omaan elämäänsä liittyviä kertomuksia. 6–9 vuoden iässä henkilökohtaisten kertomusten pituus tyypillisesti kasvaa. (Suvanto & Mäkinen 2011, 76.) Toisaalta esipuberteetti-ikäisen lapsen kehittymiseen saattaa sisältyä jonkinlainen taantumavaihe, joka näyttäytyy esimerkiksi lapsenomaisuutena kielenkäytössä: lasten juttelu saattaa alakoulun loppupuolella olla epämääräistä ja epäjohdonmukaista, ja jopa syntaksi

saattaa muuttua niin, että aikuisen on vaikeaa ymmärtää lasta. Myös mielipiteet ovat herkästi mustavalkoisia, dramatisoituja ja liioiteltuja. (Rödstam 1992, 32, 34; Aalberg & Siimes 1999, 56, 69.)

Kielen oppiminen ja sen kehittyminen vaikuttavat ihmisen ajattelun kehittymiseen ja muuttumiseen. Kun havainnot saavat nimiä, lapsi alkaa hahmottaa ympäristöään tarkemmin ja jäsentyneemmin. Kun kieli kehittyy, yhä monimutkaisemmat ja abstraktimmat ajatusrakennelmat tulevat mahdollisiksi ja tiedon määrä karttuu. (Heinonen 1970, 98.) Samalla lapsi oppii myös puhumaan omasta kielestään, kun taito ajatella abstraktein käsittein kehittyy. Yleensä tämä taito alkaa karttua alakoulun loppupuolella, kun lapsi oppii tarkastelemaan asioita irrallaan niiden konkreettisesta asiayhteydestä. (Pynnönen 2006, 157.)

Kielen oppimiseen liittyy kyky oppia tiedostamatta ja tietoisestikin erilaisia puherekistereitä ja niihin liittyviä kielellisiä piirteitä (Tiittula 1992, 15–16). Jo ennen kouluikää lapsella on runsaasti kokemusta erilaisista puhetilanteista, esimerkiksi päiväkodista, kaupasta ja lääkäristä (Lappalainen 2008, 85). Lapsi osaa myös muunnella puhetapaansa esimerkiksi eri rooleissa leikin lomassa (Koppinen & al. 1989, 33). William Labovin (1994, 47–49) mukaan jo 8-vuotiaan lapsen kielellinen vaihtelu on hyvin runsasta. Lapset herkistyvät kielen tilanteiselle ja sosiaaliselle variaatioille jo varhain, mikä näkyy pientenkin lasten puheessa kykynä muunnella omaa puhetapaansa. Aluksi mallin antajia ovat lapsen vanhemmat, mutta pian hän alkaa saada vaikutteita myös välittömän elinympäristönsä ulkopuolelta, esimerkiksi ikätovereiltaan, joiden antamaan puhemalliin hän alkaa mukautua yhä enemmän. (Lappalainen 2004, 35.) Koulussa lapsi joutuu kuitenkin uuteen kielelliseen ympäristöön: hänen tulee oppia esimerkiksi luokahuoneen vuorovaikutuksessa ilmentyviä uusia vuorottelukäytänteitä. Lisäksi myös uudet kielelliset rekisterit muodostuvat koulussa luokkatovereiden kanssa, mikä vaikuttaa koululaisen kielenkäyttöön. (Leiwo 1989, 113–114; Tainio 2007, 15–16.)

Alakoululaisen kielenkäyttöön on nähty vaikuttavan myös kotona puhuttu murre: hyvin murteellisilla alueilla lapsen voidaan sanoa oppivan kouluun tullessaan kokonaan uuden kielen (Heinonen 1970, 111), sillä koulussa murteet ovat varsinkin aiemmin joutuneet antamaan tietä yleiskielelle (Söderholm 1998, 578). Ainakin vielä 1900-luvun puolivälissä useat opettajat ovat kehottaneet välttämään murteen puhumista oppitunneilla ja kannustaneet käyttämään yleiskieltä (Nuolijärvi 1986a). Nykyään ero kotona ja koulussa puhutun kielen välillä ei ole enää

kovin suurta, sillä lapsen vaikuttavat jo varhaisessa vaiheessa esimerkiksi median ja populaarikulttuurin kielet, joiden avulla lapsi oppii kodin ulkopuolisiakin puhetapoja.

Kun lapsi kasvaa varhaisnuoreksi, median ja populaarikulttuurin vaikutus alkaa olla yhä suurempi. Lappalainen (2008, 98) toteaaakin, että nuoren kielellisen repertoarin laajuuteen vaikuttaa sosiaalisen ympäristön lisäksi muun muassa media. Esimerkiksi englannin kielen ja median vaikutuksista Suomen kielen muuttumiseen ja suomalaisten kielenkäyttöön on jonkin verran tehty tutkimusta (ks. Leppänen, Nikula & Kääntä 2008). Siksi nuoret ovatkin tärkeä tutkimuskohde, kun tutkitaan kielenmuutosta (Lappalainen 2004, 35). Saman toteaa Ulla-Britt Kotsinas (1997, 110): nuorilla on merkittävä rooli uusien alueellisten ja murteellisten varieteettien luomisessa. Myös tietoinen kielen vaihtelu, koodinvaihto, lisääntyy. Kotsinasin mukaan nuoret muuttavat kieltään kahdesta syystä: tehdäkseen sen ilmaisuvoimaisemmaksi ja luodakseen uusia identiteettejä. Slangi on tästä hyvä esimerkki. (Mts., 109.) Harri Mantila (2008, 67–68) on kuitenkin todennut, että nuorten<sup>6</sup> kielellisestä variaatiosta on vaikeaa tehdä yleisiä ja kovin laajoja päätelmiä, sillä variaatio voi yksilön kohdalla olla hyvinkin suurta.

### 3.2 Luokkahuoneen vuorovaikutus

Luokkahuonevuorovaikutuksen luonne on erityislaatuinen: yhtäältä se edustaa institutionaalista vuorovaikutusta, jossa osallistujilla on tietty rooli (opettaja–oppilas), keskustelu on normatiivisesti säädeltyä (esimerkiksi kysymys–vastaus–palaute) ja sillä on jokin päämäärä tai tehtävä (opettaminen, tiedon jakaminen) (Peräkylä 1997, 178–179). Toisaalta opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde saattaa olla hyvin epämuodollinen ja oppituntikeskustelu muistuttaa arkikeskustelua, jolloin institutionaalisuus ei ole enää niin selkeää. Alexander McHoul (1978, 183) jakaakin oppitunnin puhetyypit seuraavasti: termi muodollinen puhe (*formal talk*) kuvastaa opetuspuhetta ja vastakohtana sille on keskustelevampi arkipuhe (*casual talk*). Tässä tutkielmassa muodollinen puhe ja arkipuhe esiintyvät ennen kaikkea yleiskielenä ja murteena. Raja ei kuitenkaan ole selkeä, vaan pikemminkin on kyse jatkumosta, jonka toisessa päässä on muodollinen yleiskieli ja toisessa päässä hyvin arkinen, vahva murre. Kielen vaihtelu esiintyy nimenomaan tällä jatkumolla: välillä puhe saattaa olla hyvin murteellista, välillä siinä esiintyy muutamia yleispuhekielisiä

---

<sup>6</sup> Tutkimuksessa lukiolaisten käyttämä kieli.

piirteitä, tai välillä se saattaa olla täysin normitetun suomen kielen mukaista muodollista yleiskieltä.

Luokkahuoneen opetustilannetta hallitsee opettajan ja luokan välinen tuntidiskurssi, joka on tyypillisesti opettajan ohjaamaa keskustelua. Näin ollen keskustelu on luonteeltaan hierarkkista, sillä opettajalla on institutionaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna valta määrittellä esimerkiksi seuraava puhuja. (Leiwo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen 1987, 14; Tainio 2007, 20.) Kari Uusikylä ja Päivi Atjonen (2005, 122–126) jakavat opetusmuodot kahteen pääryhmään: *opettajajohtoiseen opetukseen sekä yhteistoiminnallisiin ja oppilaskeskeisiin opetusmuotoihin*. Opettajajohtoinen opetus voidaan edelleen jakaa opettajan esitykseen, yhteiseen harjoitteluun sekä opettajan kyselyyn (mts, 122–123). Kyseleminen onkin oppitunnin keskeisin vuorovaikutuksellinen tilanne (Keravuori 1988, 38). Yhteistoiminnalliset ja oppilaskeskeiset opetusmuodot sisältävät yhteistyöhön perustuvan oppimisen, opetuksen yhteissuunnittelun, yksilöllisen työn ja opetuskeskustelun. Opetuskeskustelu eroaa keskeisimmin opettajan kyselystä ja yhteisestä harjoittelusta siten, että opettaja ja oppilaat osallistuvat keskusteluun tasaveroisina aiheenvalinnasta alkaen. Keskustelu on kuitenkin päämäärältään pedagogista, sillä keskustelussa on tavoitteena oppia kuuntelemaan, perustelemaan ja arvostamaan muiden ajatuksia. (Uusikylä & Atjonen 2005, 124–128.)

### **3.2.1 Luokkahuoneen vuorottelu ja puheroolit**

Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa vuorovaikutuksen analyysin peruslähtökohtana on huomio, että ihmiset toimivat vuorotellen: puhujan ja vastaanottajan roolit vaihtelevat. Tätä kutsutaan vuorotteluksi, ja huomionarvoista on, että vuorottelussa molempien toimijoiden roolit nähdään aktiivisina. Ihminen oppii vuorottelun primaarisessa sosialisatiossa samanaikaisesti kielen oppimisen kanssa. Vuorottelu onkin ihmisten välisen kanssakäymisen universaali piirre. Vuorottelu voi osallistujien lukumäärästä riippuen olla kahdenkeskistä tai monenkeskistä. (Hakulinen 1998b, 32–33.)

Luokkahuoneen vuorovaikutusta voidaan käsitellä monenkeskisenä vuorotteluna, mutta käytännössä se ilmenee usein kahdenkeskisenä: vuorottelijoina voidaan nähdä olevan opettaja sekä useista yksilöistä koostuva kollektiivinen oppilas. Esimerkiksi opettajan kysymykseen voi vastaajana olla joko yksittäinen oppilas tai jopa koko luokka yksiaanisesti. (Lerner 1993, 218–219; Sahlström 1999, 81–82.) Luokkahuonevuorovaikutus ei kuitenkaan noudata täysin

vapaata kahdenkeskisen keskustelun vuorottelua johtuen opettajan ja oppilaan epäsymmetrisistä institutionaalisista rooleista (Macbeth 1990, 197). McHoul (1978, 188) on esittänyt luokkahuoneen vuorottelusysteemimallin, jossa huomio kiinnittyy opettajan rooliin: opettaja valitsee seuraavaksi puhujaksi aina yksittäisen oppilaan, kun taas oppilaat eivät voi valita toisiaan seuraaviksi puhujiksi, vaan vuoro siirtyy oppilaan puheenvuoron jälkeen aina opettajalle. Mikäli opettaja ei valitse seuraavaa puhujaa, pysyy vuoro hänellä; oppilas ei periaatteessa voi oma-aloitteisesti ottaa vuoroa itselleen. Tämä voi aiheuttaa vuorovaikutukseen pitkiä taukoja ja vähentää päällekkäispuhuntaa, sillä vuorovaihto ei aina ole sujuvaa eikä puheenvuoroista välttämättä kiistellä. Pitkät tauot ovat tavallisia myös omassa aineistossani: esimerkiksi kysymyksen ja vastauksen väliin jäävä tauko voi olla jopa useita kymmeniä sekunteja. Kahdenkeskisessä keskustelussa näin pitkä tauko heijastelisi jonkinlaista vuorovaikutusongelmaa (Tainio 1998, 96–97). Tosin McHoulin yli 30 vuotta vanha vuorottelusysteemin kuvaus ei sellaisenaan toteudu nykyluokkahuoneessa: viimeaikainen tutkimus (esim. Karvonen 2002; Lehtimäki 2012) osoittaa, että oppilaat ottavat opetusdiskurssissa aiempaa herkemmin vuoroja itselleen oma-aloitteisesti; oma kokemukseni on samankaltainen.

Keskusteluanalyttisellä osallistumiskehikon käsitteellä hahmotetaan vuorovaikutukseen osallistuvia ja siinä läsnä olevia henkilöitä. Osallistumiskehikossa osallistujat saavat vaihtelevia diskurssi-identiteettejä, jotka määräytyvät sen mukaan, onko henkilö kuulijan tai puhujan roolissa. Osallistumiskehikko on jatkuvassa liikkeessä, sillä diskurssi-identiteetit eivät ole staattisia. (Seppänen 1997, 156.) Luokkahuonevuorovaikutuksessa voidaan tutkia muun muassa osallistujien epäsymmetristen asetelmien ilmenemistä. Esimerkiksi arkiseen keskusteluun verrattuna opettaja saa keskeyttää oppilaan vuoron ilman, että joutuu selittämään toimintaansa muille (Lemke 1990, 64). Keravuoren mukaan (1988, 185) oppitunnin osanottajille on opetusdiskurssissa tarjolla kaksi diskurssi-roolia: aloitteentekijän ja vastaanottajan roolit. Käytännössä opettajalla on hallussaan aloitteentekijän rooli, joka tuo mukanaan puhe- ja säätelyvaltaa. Oppilaalle ominaista puolestaan on vastaanottajan rooli, jossa hän on ikään kuin täydentäjän asemassa: hän täydentää opettajan luomaa oppituntisuunnitelmaa vastaamalla opettajan kysymyksiin ja tekemällä hänelle annettuja tehtäviä. Myös oppilas voi olla aloitteentekijänä, mutta huomattavasti harvemmin kuin opettaja (mts. 191). Uudemmassa tutkimuksessa oppilaiden on kuitenkin huomattu olevan aktiivisia vuorovaikutuksen osanottajia, jolloin he rakentavat vuorovaikutusta yhteistyössä

opettajan kanssa (*collaborative role*) (Thornborrow 2002, 131; Paattinen 2009, 120; Lehtimaja 2012, 219).

Keravuori (1988, 197) näkee opettajan aloitteentekijän puheroolin kolmitahoisena: opettaessaan opettaja kysyy, ohjailee ja informoi. Joanna Thornborrow (2002, 112; 124) puolestaan esittää, että opettajan puherooliin kuuluu paljon variaatiota: hän ohjailee (*directive*) ja kontrolloi (*controlling*) mutta myös säätelee (*regulative role*). Opettaja voi siis antaa oppilailleen aktiivisen roolin luokkahuoneen vuorovaikuttajina mutta toimii itse toiminnan säätelijänä: jakaa vastausvuoroja, nimeää puhujia ja ylläpitää luokkahuoneen työrauhaa. (Mts. 130.) Thornborrow (mts. 115) huomauttaakin, että kun oppilaalle annetaan luokkahuoneessa mahdollisuus puhua omista kokemuksistaan, opettajan ja oppilaan valtaroolit muuttuvat, ainakin tilanteisesti. Keskustelu toimintana on silti suhteellisen muodollista, ja luokkahuoneessa pätee edelleen tietty hierarkia: opettajalla on suurempi aktiivinen osallistumisoikeus kuin oppilailla. Sitä osoittavat myös opetusjärjestelyt: jo pelkkä luokkahuoneen fyysinen järjestys, jossa oppilaat istuvat pulpeteissaan, usein opettajan määräämillä paikoilla ja opettajan valta liikkua ja puhua oppilaiden edessä tai joukossa, asettaa oppilaat toisarvoiseen asemaan vaikutusmahdollisuuksiinsa nähden. (McHoul 1978, 185.) Tosin nykykouluissa opetusjärjestelyjä ja myös fyysisiä istumajärjestyksiä on tietoisesti pyritty viemään sellaiseen suuntaan, että oppilaan ja opettajan roolit muuttuvat ja oppilaskeskeisyys lisääntyy (Lehtimaja 2007, 139).

### **3.2.2 Murteen ja yleiskielen vaihtelun kielenkäyttötilanteet**

Luokkahuonevuorovaikutus sisältää erilaisia kielenkäyttötilanteita, joita ovat institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkijan Ilkka Armisen (2005, 113–116) mukaan luentomuotoinen opetus (*lecturing format*), opetussykli (*pedagogic cycle*), korjaussekvenssi (*repair sequence*), korjaavat toiminnot (*correctional activities*) sekä opetussuunnitelman ulkopuoliset toiminnot (*extra curricular activities*). Seuraavassa esittelen lyhyesti aiemmassa tutkimuksessani, suomen kielen syventävien opintojen tutkielmassa, erittelemiäni luokkahuoneen kielenkäyttötilanteita, joissa murteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen äänne- ja muotopiirteiden vaihtelulla on erityistä merkitystä. Olen nimennyt tilanteet soveltaen Ilkka Armisen (2005) jaottelua. Oman jaotteluni mukaan oppituntien kielenkäyttötilanteita ovat opettajajohtoinen opetustilanne, kysyminen, kerronta, toistaminen ja työrauhan ylläpitäminen (Hietala 2012). Näitä tilanteita vertaan uudesta aineistosta saataviin tutkimustuloksiin, joita esittelen tarkemmin luvussa 6.

**Opettajajohtoinen opetustilanne.** Opettajajohtoinen opetustilanne on yksi keskeisiä opetuksen muotoja, ja se voi koostua opettajan esityksestä, yhteisestä harjoittelusta sekä opettajan kyselystä (ks. Uusikylä & Atjonen 2005, 122–123). Luentomuotoinen opetus (*lecturing format*, Arminen 2005, 113) on vanhin ja edelleen hyvin yleinen opetusmuoto. Sillä tarkoitetaan opettajajohtoista plenaariopetusta, jossa opetuksen pääpaino on opettajan selostuksessa, kertomuksissa tai demonstraatioissa. Siksi se soveltuu usein uuden asian opettamiseen, ja sen takia monologisuutta esiintyy luokkahuonevuorovaikutuksessa usein runsaasti. (Lahdes 1986, 299–302.) McHoul (1978, 208) on todennut, että opettaja puhuu opetusajasta lähes 80 prosenttia. Tähän tulokseen on kuitenkin syytä suhtautua kriittisesti, sillä opetusmuodot ovat muuttuneet 1970-luvulta, ja lisäksi tutkimuskohteena oli australialainen lukio. Silti myös Lahdes (1986, 279) puhuu ”kahden kolmasosan säännöstä”, mikä tarkoittaa, että ainakin vielä muutama vuosikymmen sitten suomalaisissakin kouluissa opettaja käytti oppitunnin puheenvuoroista keskimäärin kaksi kolmasosaa. Opetusmenetelmät ovat toki kehittyneet, eikä opettaja enää käytä puhetilaa yhtä runsaasti, mutta siitä huolimatta oppituntien puheesta edelleen suurin osa on havaintojeni mukaan opettajan puhetta.

Analyysini mukaan (Hietala 2012) opettajajohtoinen opetustilanne on yksi keskeisimmistä luokkahuoneen kielenkäytön tilanteista, joissa murteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen vaihtelua tapahtuu. Esimerkiksi vuoden 2008 aineistossa opettajan kieli muuttuu murteellisesta yleiskielisemmäksi, kun hän yhdelle oppilaalle henkilökohtaisesti puhuttuaan suuntaa opetuspuheensa koko luokalle. Henkilökohtainen puhe on murteellista, opetuspuheessa on enemmän yleiskielen piirteitä. Kielellisen vaihtelun suurta määrää opettajajohtoisissa opetustilanteissa voidaan selittää sillä, että näitä tilanteita on oppitunneilla useita, mutta merkittävämpää lienee se, että yleiskielellä näytetään rakennettavan puhetilanteen institutionaalisuutta oppitunneilla. Yleiskielellä siis voidaan merkitä opetustilanne institutionaaliseksi. (Hietala 2012, 32–36.)

**Kysyminen.** Kysyminen ja vastaaminen on puhtaan opettajajohtoisen opetuksen ohella yksi tavallisimmista luokkahuoneen kielellisistä tilanteista. Myöhemmin nimitän tätä tilannetta kyselemiseksi, sillä tuo termi kertoo kysymistä paremmin siitä, että puhe on tietystä opettamiseen liittyvästä toiminnasta (vrt. Uusikylä & Atjonen 2005, 122–126). Kyselemistoiminto koostuu opettajan kysymyksistä ja oppilaiden vastauksista. Kysymystä ja vastausta kutsutaan keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa *vieruspariksi*, joka on yksi vuorottelun perusrakenteista. Vieruspareja ovat kahden vuoron muodostamat toimintajaksot,



joiden kytkös on konventiaalistunut ja sidokseltaan vahva. Puheenvuorot ovat peräkkäisiä ja eri puhujien esittämiä. Vierusparin osat ovat etu- ja jälkijäsen: etujäsen edellyttää jälkijäsenen tuottamista, esimerkiksi tervehdys vastatervehdystä ja kysymys vastausta. Vierusparin jälkijäsenen tuottamista ohjaa odotuksenmukaisuus: kun puhuja esittää esimerkiksi kysymykseksi tunnistettavan vuoron, se synnyttää odotuksen, että vastaanottaja esittää seuraavassa vuorossaan vastauksen. Jos vastausta ei kuulu, on tavallista, että puhuja esittää kysymyksen uudelleen, täsmentää sitä tai muotoilee sen uudestaan. Kysymyksen ja vastauksen väliin saattaa muodostua myös välisekvenssi, jossa esimerkiksi vastaanottaja voi esittää tarkentavia kysymyksiä. Odotus vastauksesta kuitenkin säilyy välisekvenssin aikana. (Raevaara 1998, 75–76, 78–81.)

Opetukselle tyypillinen kysymisen ja vastaamisen muoto on niin kutsuttu *opetussykli*. Se on kolmiosainen kysymys–vastaus–arviointi-rakenne (initiation–response–feedback/follow-up eli IRF tai IRE) (ks. esim. Tainio 2007, 17; Kleemola 2007, 63). Opetusvuorovaikutukseen siis kuuluu olennaisena osana kysymys–vastaus–vierusparin jälkeinen opettajan tuottama arviointi. Siinä opettaja osoittaa, oliko oppilaan antama vastaus riittävä vai vaatiiko se vielä tarkennusta. Arvioiva vuoro saattaa toimia myös uuden opetussyklin ensimmäisenä osana, joten kolmiosainen rakenne ei välttämättä heti päädy loppuun, vaan vastauksen ja arvioinnin väliin saattaa muodostua välisekvenssi (Kleemola 2007, 63; Ruuskanen 2007, 93–94.) Opettajalla on valta kyselevässä opetuksessa: kysymyksenasettelulla hän voi suunnata kysymyksensä joko koko luokalle tai yksittäiselle oppilaalle erikseen (Lerner 1995, 114–115).

Luokahuonevuorovaikutuksen tunnuspiirteisiin kuuluvat tietynlaiset kysymykset: *tarkistuskysymykset* ja *tiedustelukysymykset*. Tarkistuskysymysten keskeinen piirre on, että kysyjä tietää vastauksen etukäteen ja haluaa vain kysymyksellään tarkistaa, että kuuli on perillä asiasta, eli opettaja kontrolloi oppilaidensa osaamista. Tarkistuskysymyksiä kutsutaan myös didaktisiksi kysymyksiksi. Usein didaktiset kysymykset johtavat opetussykliin, eli oppilaan vastauksen jälkeen opettaja arvioi, onko vastaus odotuksenmukainen. Tiedustelukysymyksiä voidaan sen sijaan pitää aitoina kysymyksinä, joihin kysyjällä ei ole valmiita vastauksia. Opettajan arvioinnilla on siis tiedustelukysymyksistä juontuvissa opetussykleissä erilainen rooli, mikäli näissä sekvensseissä ilmenee opettajan arviointia. Tiedustelukysymyksiä ovat esimerkiksi kellonajan ja kuulumisten kysyminen. (Keravuori 1988, 64–65; 74–76; Tainio 2007, 41.)

Havaintojeni mukaan luokkahuoneessa esiintyy sekä pelkkiä kysymys–vastaus-sekvenssejä että opetussyklin muotoisia kolmiosaisia kysymys–vastaus–arviointi-sekvenssejä. Kysymys–vastaus-sekvenssit eli tiedustelukysymykset esiintyvät ennen kaikkea tilanteissa, joissa opettaja kyselee esimerkiksi oppilaiden kuulumisia. Tällöin opettaja ei voi tietää vastausta etukäteen, eikä hän silloin myöskään arvioi vastauksia oikeiksi tai vääriksi. Kysymys–vastaus-sekvensseissä yleiskielen ja murteen vaihtelua tapahtuu sekä kysymyksissä että vastauksissa tai niiden välillä. Esimerkiksi kun opettaja kyselee oppilaan hiihtolomanvietosta, sekvenssin vuorot sisältävät useita paikannimiä, joita selvennetään sekä yleiskielellä että murteella. Näin tapahtuu sekä opettajan että oppilaan vuoroissa. (Hietala 2012, 37–38.) Kysymys–vastaus–arviointi-sekvenssejä esiintyy nimenomaan kyselevän opetuksen aikana. Niissä vaihtelu näkyy esimerkiksi kohdassa, jossa opettaja vaikean kysymyksen kohdalla hiljalleen murteellistaa alkuperäistä, kohtuullisen yleiskielistä ilmaisua ja koettaa siten saada oppilaat ymmärtämään kysymyksen ja houkutella vastaamaan siihen (Hietala 2012, 39).

**Kerronta.** Oppitunnilla tapahtuu paljon sellaista, mikä ei kuulu varsinaiseen pedagogiseen, kirjattuun opetussuunnitelmaan (Tainio 2007, 16). Arminen (2005, 116) käyttääkin toiminnasta termiä *extra curricular activities*, mitä hän perustelee sillä, että luokkahuoneessa tapahtuu paljon varsinaisen opetussuunnitelman ulkopuolista toimintaa, joka ei kuitenkaan välttämättä ole pedagogisesti tyhjää vaan on kietoutunut monimutkaisesti varsinaiseen opetustoimintaan. Tällaisiksi toiminnoiksi hän määrittelee juuri esimerkiksi tarinankerronnan, jota esiintyy paljon etenkin aikaisemmassa aineistossani (2008). Arminen termin *opetussuunnitelman ulkopuolinen toiminta* sijaan käytän kuitenkin aineistossani termiä *kerronta*, sillä se kertoo täsmällisemmin sen, millaista tämä toiminta on omassa aineistossani.

Myös kerronnan aikana yleiskielen ja murteen vaihtelua tapahtuu runsaasti. Aikaisemmassa aineistossani (2008) – erityisesti ensimmäisellä nauhoittamallani tunnilla – on useita kerrontasekvenssejä (Routarinne 1998), joissa oppilas kertoo lomakuulumisiaan. Kerrontasekvenssin peruseräpäätteisiin kuuluu, ettei normaalia vuorottelujäsennystä noudateta, mistä ikään kuin sovitaan kerronnan alussa. Lisäksi vuorot voivat koostua useista vuoron rakenneyksiköistä, joita ei keskeytetä mutta joiden vastaanottaminen voidaan merkitä esimerkiksi osittain päällekkäisellä minimipalautteella. (Routarinne 1998, 139–140.) Kerrontasekvenssi voidaan toteuttaa myös yhteistyössä: mainitsemallani oppitunnilla esiintyy yksi katkelma, jossa veljekset yhdessä kertovat toisiaan täydentäen omasta lomastaan. Luokkahuonevuorovaikutuksen näkökulmasta juuri tämä kerrontasekvenssi on

mielenkiintoinen: veljekset keskeyttävät jatkuvasti toinen toisiaan, mutta opettaja ei puutu tilanteeseen ongelmallisena.

Kerrontasekvenssin luonne saattaa selittää myös sitä, että murteen ja yleiskielen vaihtelun määrä on siinä hyvin runsasta: luokkahuoneen institutionaalisten vuorottelusääntöjen höllentyminen mahdollistaa arkipuheenomaisemman kielenkäytön, jossa murrepiirteitä esiintyy enemmän kuin esimerkiksi institutionaaliseksi yleiskielellä merkityssä opetuspuheessa. Omakohtaiset puheenaiheet synnyttävätkin usein murteellisempaa puhetyyliä (Lappalainen 2004, 47), kun taas opetuskeskustelussa oppilaat saattavat tavallisesti pyrkiä luokkahuonerekisterin kaltaiseen formaaliin puhetyyliin.

**Toistaminen.** Toistaminen on aikaisemmassa, vuonna 2008 nauhoitetussa aineistossani myös hyvin tavallinen kielenkäytön tilanne, jossa tapahtuu murteen ja yleiskielen vaihtelua. Muista kielenkäytön tilanteista poiketen se ei esiinny itsenäisenä, vaan yleensä jonkin muun kielenkäytön tilanteen sisällä, esimerkiksi osana kyselevää opetusta. Arminen (2005, 114–116) nimeää tilanteen termillä *repair sequences* eli *korjaussekvenssit*, mutta käytin omassa tutkielmassani (Hietala 2012) tilanteesta termiä toistaminen, sillä toistamisella oli aineistossani korjaamisen lisäksi muitakin tehtäviä. Kerron kuitenkin ensin toiston korjaustehtävästä.

Keskustelunanalyttinen korjausjäsenitys tarkastelee kaikenlaisia korjauksia puheen kuulemiseen, tuottamiseen ja ymmärtämiseen liittyvissä ongelmissa. Lisäksi keskustelunanalyysin lähtökohtana on tarkastella korjausta keskustelijoiden omasta näkökulmasta. Korjausjäsenityksen avulla keskustelijat voivat korjata joko omaa vuoroaan tai toisen puhujan vuoroa. Korjauksen voi siis tehdä joko puhuja itse tai vastaanottaja. Tavallisimmat korjaustyypit ovat korvaus ja lisäys. (Sorjonen 1998, 111–114.)

Tutkimusten mukaan luokkahuonevuorovaikutuksessa korjaussekvenssin aloittajana ja korjaajana on useimmiten opettaja. Hän voi korjata kahdenlaisia ”väärä” vastauksia: väärää sisältötietoa tai etenkin vieraiden kielten opetuksessa väärin ilmaistua sanaa. (McHoul 1990, 365–366.) Omassa aineistossani (2008) opettajan suorat korjaukset ovat kuitenkin hyvin harvinaisia (Hietala 2012, 44; Tainio 2007, 43–44). Syynä tähän voi olla oman aineistoni oppituntien luonne: pienemmille oppilaille puhutaan eri tavalla kuin lukioikäisille, joiden virheitä voidaan käsitellä esimerkiksi kiusoitellen tai muunlaisen huumori kautta (Saharinen 2007, ks. myös Macbeth 2004, 714).

Luokkahuonepuheessa toistoa käytetään korjaamiseen esimerkiksi silloin, kun oppilas sanoo vastauksen murteellisena, mutta opettajan kysyessä ”mitä”, oppilas tulkitseekin korjausaloitteen koskevan kielimuodon valintaa ja korjaa puheensa yleiskieliseen muotoon. Näin toimitaan mahdollisesti siksi, että korjaaja olettaa vastauksen vain yleiskielisenä täyttävän koulun kielen vaatimukset. Korjaus osoittaa, että oppilaalla on tietty käsitys luokkahuonerekisteristä ja sen vaatimasta puhetavasta. Useimmiten oppilaat korjaavat opettajan korjausaloitteen jälkeen kuitenkin pikemminkin asiasisältöä kuin vastauksen muotoa. Joissain tapauksissa oppilas saattaa vastata opettajan korjausaloitteeseen toistamalla vastauksensa samanmuotoisena kuin aiemmin, mikä kertoo siitä, että hän on tulkinut opettajan korjausaloitteen kuulemisesta johtuvaksi ongelmaksi. (Hietala 2012, 42–45.)

Aikaisemmassa aineistossani (2008) toistaja on yleensä opettaja, ja toisto tapahtuu murteellisen sanan toistamisena yleiskielisenä. Korjaamisen lisäksi opettaja voi oppilaan vuoron toistolla esimerkiksi rekisteröidä oppilaan vastauksen. Kun opettaja toistaa vastauksen samanmuotoisena niin, että toiston intonaatio osoittaa opettajan hyväksyvän sen, siitä ikään kuin tulee koko luokan yhteinen. Toistolla voidaan myös houkutella oikeaa vastausta. (Hietala 2012, 42–43; Ruuskanen 2007, 116).

**Työrauhan ylläpitäminen.** Työrauhan ylläpitäminen kuuluu opettajan säätelijän rooliin. Vaikka työrauhavuorot ovat tutkitusti (ks. esim. Auvinen 2001 ja Ristevirta 2007) keskeisiä kielellisen toiminnan muotoja luokkahuoneessa, oli ensimmäisestä, alkuopetusta kuvaavasta aineistostani havaittavissa yllättävän vähän vuoroja, joissa opettaja sääteli työrauhaa. Toiminta on vuorovaikutuksen kannalta kuitenkin niin merkityksellinen, että olen nostanut sen omaksi tilanteekseen murteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen vaihtelun tarkastelussa. (Hietala 2012, 45–46.)

Useimmiten työrauhavuorot osuvat aineistossani toiminnan siirtymäkohtiin (ks. Auvinen 2001), jolloin oppilaat alkavat hälistä ja opettajan täytyy uudelleen saada oppilaiden huomio. Tutkimusten mukaan työrauhavuorot voivat kuitenkin sijoittua myös keskelle opetusta (ks. Ristevirta 2007, 242). Arminen (2005) käyttää tämäntapaisista tilanteista termiä *correctional activities*, korjaava toiminta. Sen voisi kääntää myös rangaistustoiminnaksi, mutta omassa tutkielmassani puhun mieluummin Jonna Auvisen (2001) ja Jonna Ristevirran (2007) tapaan työrauhan ylläpitämisestä ja työrauhavuoroista, sillä opettajan toiminta ei välttämättä pidä sisällään rangaistusta.

### 3.2.3 Murteen ja yleiskielen vaihtelun tehtävät

Murteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen vaihtelulla on erilaisia funktioita, joita tarkastelin aikaisemmassa tutkielmassani (Hietala 2012). Vaihtelun tehtävät sijoittuivat edellisessä alaluvussa esiteltuihin tilanteisiin, esimerkiksi selventämistä saattoi esiintyä vaikkapa opetussyklissä, toistamisessa ja kerronnassa. Esittelen seuraavaksi lyhyesti määrittelemäni tehtävät, joita murteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen vaihtelulla luokahuonevuorovaikutuksessa esiintyi. Niitä ovat *selventäminen*, *siirtyminen tilanteesta toiseen* sekä *etäännyttäminen*. Tehtäviä tarkastellaan tarkemmin erilaisten toimintojen kautta.

**Selventäminen.** Puhetavan muuttaminen murteellisesta yleiskieliseksi on tavallista silloin, kun omaa puhetapaa ja sisältöä halutaan muuttaa arkisesta virallisemmaksi (Lappalainen 2004, 63). Tällöin kuulijan huomio kiinnittyy siihen, mitä sanotaan eikä siihen, miten sanotaan (ks. esim. Nuolijärvi 1986b, 322). Opetuspuheessa yleiskielisyys on runsaampaa kuin muunlaisessa luokahuoneen puheessa (ks. Rouhikoski 2009, 160), sillä yleiskielellä pyritään selkeyttämään jotakin vaikeasti ymmärrettävää asiaa. Tutkimuksessani puhujan puhe saattoi yleiskielistyä, jos kyseessä oli **ohjeen antaminen**, **ongelman selvittäminen**, **uuden asian kertominen** tai **paikannimen käyttö** (Hietala 2012, 48–78).

Ohjeenanto on tavallinen luokahuoneessa esiintyvä toiminto, jossa tapahtuu puheen selventämistä. Se ennakoi usein jonkin tehtävän suorittamista ja institutionaalisissa tilanteissa oletuksena on, että vastaanottaja toimii ohjeenannon mukaisesti (Sorjonen 2001, 90). Ohjeenantajana on useimmiten opettaja, ja kielellinen vaihtelu tapahtuu nimenomaan opettajan puheessa. Yleensä vaihtelu tapahtuu murteellisen puheen muuttamisena yleiskieliseksi. Tällöin opettajaselkeyttää myös opetuspuheen ja arkipuheen eroa. (Hietala (2012, 49–52.)

Puheen selkeyttämisellä osapuolet voivat selvittää myös jonkin ongelmallisen tilanteen. Tällaisia voivat olla esimerkiksi oppilaan tarve saada selvyyttä epäselväksi jääneeseen tehtävänantoon tai opettajan vaikeudet ymmärtää oppilaiden kysymystä tai vastausta. Ongelmasekvenssi on usein kaksiosainen ja muodostaa varsinaisen tehtävänannon keskelle välisekvenssin. Ongelmasekvenssin osat ovat ongelman osoittava vuoro sekä reaktio, jonka jälkeen tilanne pääsee jatkumaan. (Joutseno 2007, 185.) Murteen ja yleiskielen vaihtelun näkökulmasta tehtävänannon epäselvyyksiin ja ongelmiin reagoidaan aineistossani usein

vaihtamalla varianttia. Vaihtelu voi tapahtua joko opettajan tai oppilaan puheessa. (Hietala 2012, 52–55.)

Uuden asian kertominen on luokahuonekeskustelun eräs keskeisimpiä toimintoja, jossa puhetta selvennetään murteen ja yleiskielen vaihtelulla. Puhujana voi tällaisissa tapauksissa olla sekä oppilas että opettaja, jolloin vaihtelua tapahtuu molempien puheessa. Murteen ja yleiskielen vaihtelua tapahtuu paljon kerrontavuoroissa itsessään (ks. alaluku 3.2.2), mutta uudesta asiasta voidaan kertoa ja sitä selventää myös muualla kuin varsinaisen kerrontajakson sisällä, esimerkiksi opetussyklissä tai opettajajohtoisessa opetuksessa. Havaintojeni mukaan uuden asian opetusjaksoissa tai aiemmin kuulemattomissa kerrontajaksoissa esiintyy usein uusia termejä ja käsitteitä, jotka sanotaan selkeästi, usein yleiskielellä. Uusien termien käyttöön saattaa liittyä muitakin paralingvistisiä keinoja, kuten puheen hidastamista, tauottamista tai painottamista. (Hietala 2012, 55–57.)

Erilaisista paikoista puhuttaessa paikannimiä selvennetään havaintojeni mukaan yleiskielellä, vaikka puhe olisi muuten murteellista. Erityisesti paikannimien selvennystä tapahtuu oppilaiden puheessa, jossa lähestulkoon kaikki inessiivimuotoiset paikannimet (esim. *Ideaparkissa*, *Vimpelissä*, *Muoniossa*) saavat yleiskielisen pitkän päätteen. (Hietala 2012, 57–59.)

**Siirtyminen tilanteesta toiseen.** Myös siirtymien osoittaminen oli eräs keskeinen kielen vaihtelun tehtävä. Lappalainen (2004, 293) puhuu makrotason siirtymisistä ja niiden merkitsemisestä puhettavan muuttamisen avulla. Hänen aineistossaan esimerkiksi uskonnollisen yhteisön jäsenten siirtyminen arkikeskustelusta ruokarukoukseen sekä pohdiskelevasta keskustelusta ryhmätyön käsittelyyn merkittiin rekisterinmuutoksina. Omassa aineistossani siirtyminen ei kuitenkaan aina tarkoita **siirtymistä toiminnasta toiseen** vaan kielen vaihtelulla voidaan osoittaa myös osallistumiskehikon muutosta eli **puheen suuntaamisen muutosta** tai **vuorovaikutusroolin muuttumista**, sekä lisäksi **puheenvuoron päättämistä** (Hietala 2012, 59–69).

Koulun institutionaalisesta luonteesta johtuen opettajalla on valta määrittää toiminnan alkuhetki, kesto, päättymisen sekä toiminnan muutos: se voidaan merkitä murteen ja yleiskielen vaihtelulla. Toiminnan muutos voidaan päätellä myös puheenvuoron sisällöstä, paralingvistisistä keinoista, kuten prosodiasta, tai muusta toiminnasta, jolloin kielellinen

vaihtelu on vain yksi, mutta sitäkin yleisempi tapa vaihtaa toiminnan suuntaa. (Hietala 2012, 59–62.)

Luokahuoneen keskustelun osallistujia ovat sekä opettaja että kollektiivinen oppilas. Kollektiivinen oppilas kuitenkin koostuu useista yksilöistä, joten opettajalla on mahdollisuus suunnata puhettaan joko koko luokalle tai yksittäiselle oppilaalle. Puheen kohdistamisen keinoja on useita, esimerkiksi puhutteluilmaus, toisen persoonan käyttö, katse ja osoittaminen. (Lehtimaja 2012, 46–48.) Myös murteen ja yleiskielen vaihtelu on yksi tapa vaihtaa puheen suuntaa. Omassa aineistossani (2008) puheen suuntaa murteen ja yleiskielen vaihtelulla muuttaa enimmäkseen opettaja. (Hietala 2012, 62–66.)

Vuorovaikutusroolin muuttuminen on tunnilla tavallista: opettaja tai oppilas voi irtaantua jollain tavalla aiemmasta roolistaan, esimerkiksi passiivisesta kuuntelijasta aktiiviseksi toimijaksi tai yleisen vuoron tuottajasta henkilökohtaisen vuoron tuottajaksi. Vaihtamalla koodia yleiskielen ja murteen välillä opettaja tai oppilas voi siis implikoida, onko kyseessä yleinen vuoro koko luokalle vai henkilökohtainen vuoro yksittäiselle kuulijalle tai onko kyseessä opetuksellinen sisältö vai omasta elämästä kertova kerronnallinen vuoro. Vuorovaikutusroolin muutos liittyy aineistossani useimmiten opettajaan, sillä hän on oppitunnin puheen säätelijä ja pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan siihen, onko kyseessä opetustilanne vai arkikeskustelua muistuttava kahdenkeskinen keskustelu. (Hietala 2012, 66–69.)

Erilaiset institutionaaliset keskustelutilanteet (esimerkiksi lääkärin vastaanotto ja Kelan keskustelut) sisältävät aina jonkinlaisen aloituksen ja lopetuksen (Peräkylä 1998, 197). Toiminnan muutos voidaan nähdä myös lopettavana elementtinä, jolloin useimmiten opettaja voi murteen ja yleiskielen vaihtelulla osoittaa, että jokin asia on loppuunkäsitelty. Tällöin opettaja havaintojeni mukaan saattaa toistaa oppilaan murteellisen vastauksen yleiskielisenä, jolla hän osoittaa, että puheenvuoro päättyy. (Hietala 2012, 69–70.)

**Etäännyttäminen.** Puhuja voi rekisterimuutoksella myös merkitä etäännytmistä meneillään olevasta topiikista tai edellisen puhujan vuorosta. Tavallisesti etäännyttäminen merkitään niin, että murteellinen puhe vaihdetaan yleiskieliseen. Luokahuoneessa etäännyttämistä tapahtui **väärän vastauksen arviointivuorossa** sekä **erimielisyyttä osoittavissa vuoroissa**. Jälkimmäisissä tapauksissa joko opettaja tai oppilas saattoi olla eri mieltä edellisen vuoron tai toiminnan kanssa. (Hietala 2012, 70–77.)

Väärää vastausta arvioidessaan opettaja voi etäännyttää itseään käyttämällä yleiskielisiä variantteja. Täysin väärät vastaukset ovat aineistossa (2008) harvinaisia, mutta esimerkiksi kaivatessaan täydennystä vastaukseen voi opettaja muuttaa puhettaan. (Hietala 2012, 70-74).

Murteen ja yleiskielen vaihtelua voidaan käyttää luokkahuoneessa myös erimielisyyden – ja siten myös samanmielisyyden – osoittamiseen. Niiden osoittamiseen liittyy vahvasti preferenssijäsennys. Sillä tarkoitetaan vierusparin jälkijäsenen odotuksenmukaisuutta: Esimerkiksi kysymys–vastaus- sekä tervehdys–vastatervehdys-vierusparien odotettavuus perustuu siihen, että kysyjä saa vastauksen ja tervehtijä vastatervehdyksen. Jälkijäseniä nimitetään preferoiduiksi vaihtoehtoiksi silloin, kun kuulija osoittaa samanmielisyyttä, ja vastaavasti preferoimattomiksi silloin, kun jälkijäsenellä osoitetaan erimielisyyttä. Preferoimaton jälkijäsen on usein paljon kompleksisempi kuin preferoitu: Se sisältää viivyttelyä, selittelyä ja taukoja. Toisaalta esimerkiksi puhujan vähätellessä itseään on vastaanottajan oltava erimielinen, jolloin erimielisyyden osoittaminen onkin siinä yhteydessä preferoitu, vaikka tavallisesti kannanoton kanssa pyritään olemaan sama mieltä. (Tainio 1998, 94–100; 1996, 84.) Omassa aineistossani (2008) erimielisyyttä edellistä puhujaa kohtaan voidaan osoittaa etäännyttämällä itseä puhujasta tai vaikeasta aiheesta muuttamalla omaa murteellista arkipuhetta yleiskielisemmäksi. Vastaavasti samanmielisyyttä voi osoittaa mukauttamalla puhettaan vastaanottajan puheeseen. Useimmiten omassa aineistossani käytetään murteellisia variantteja. (Hietala 2012, 75–78.)



## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin sitä, miten kielellinen vaihtelu on muuttunut alakoulun aikana erään lapualaisen alakoulun yhdysluokassa vuosina 2008–2012. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaista kielenkäyttöä tutkimusluokassa esiintyy vuosina 2008 ja 2012?
2. Millaista muutosta on tapahtunut luokahuoneen kielellisissä tilanteissa vuosina 2008–2012?
3. Millaista muutosta on tapahtunut murteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen vaihtelun tehtävissä vuosina 2008–2012?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pyrin kuvaamaan, millaista kielenkäyttöä tutkimusluokassani esiintyy aineistonkeruuvuosina 2008 ja 2012: Miten puheenvuorot opettajien ja oppilaiden välillä jakautuvat? Mikä on tunnusomaista opettajien A ja B kielenkäytölle? Entäpä oppilaiden? Miten puheenvuorot jakautuvat tyttö- ja poikaoppilaiden kesken? Aion tarkastella myös murteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen esiintymistä tyttöjen ja poikien puheessa. Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrkii siis taustoittamaan tutkittavaa ilmiötä laajemmin. Tutkimuskysymykseen vastataan luvussa 6.1.

Lappalainen (2009, 128) on todennut, että yleiskieliset variantit eivät esiinny keskusteluissa siellä täällä, vaan tapaavat kasaantua tiettyihin kohtiin. Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitetään näitä vaihtelun tilanteita. Tutkimuskysymys on vertaileva, sillä tarkoitukseni on vertailla vuoden 2008 aineistoa vuoden 2012 aineistoon: Millaisia muutoksia on tapahtunut luvussa 3.2.2 esitellyissä luokahuoneen kielellisissä tilanteissa? Vieläkö murteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen vaihtelun paikat sijoittuvat vuoden 2012 aineistossa samoihin kielellisiin tilanteisiin kuin vuonna 2008? Toiseen tutkimuskysymykseen pyrin antamaan vastauksen luvussa 6.2.

Kolmas tutkimuskysymys on toisen kysymyksen lailla vertaileva. Kysymyksenasettelulla pyrin etsimään vastausta siihen, millaisia uusia funktioita kielelliselle vaihtelulle luokassa on

mahdollisesti tullut vuosien 2008–2012 aikana. Vertaan luvussa 3.2.3 esiteltyjä tehtäviä ja toimintoja vuoden 2012 aineistoon ja tarkastelen, onko jokin tehtävistä mahdollisesti jäänyt pois ja onko tilalle vastaavasti tullut uusia tehtäviä. Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastataan luvussa 6.3.

## 5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineistot on kerätty kahdessa vaiheessa: ensimmäinen aineisto on kuvattu kevättälvella 2008 heti hiihtoloman jälkeen, toinen aineisto kevättälvella 2012 juuri ennen hiihtolomaa. Ensimmäinen aineisto on alkuopetuksen aineistoa, toisessa aineistossa samat oppilaat ovat 5. ja 6. luokalla. Tässä luvussa kerron ensin tutkimuksessa käytettyjen metodien taustoista ja erittelen laadulliselle sekä kielentutkimukselle tyypillisiä piirteitä. Sen jälkeen avaan tarkemmin tutkimuksen kulkua ja aineistoa.

### 5.1 Tutkimusmetodit

Oppilaiden kielen muuttumista alakoulun aikana tarkasteleva tutkielmani edustaa laadullista pitkittäistutkimusta. Hyödynnän analyysissäni kolmea tutkimustraditiota: murteentutkimusta, puhutun kielen variaationtutkimusta ja luokahuoneen vuorovaikutustutkimusta. Nämä traditiot ovat tunnettuja etenkin kielitieteen kentällä, mutta kaikkien kolmen hyödyntäminen samassa tutkimuksessa on ollut vähäisempää. Metodologisesti näissä traditioissa yhdistyvät dialektologia, sociolinguistinen variaationtutkimus ja keskusteluanalyysi. Historiallisesti tarkasteltuna metodit kattavat lähes kaiken suomalaisen puhutun kielen tutkimuksen 1900-luvun alusta 2000-luvulle saakka (ks. Nuolijärvi & Sorjonen 2005, 11–15). Tämän tutkielman tarkoituksena on pyrkiä hyödyntämään näitä tutkimustraditioita ja analysoida pitkittäisen aineiston avulla luokahuonevuorovaikutusta ja kielenkäytön muuttumista alakoulun aikana. Seuraavaksi esittelen hieman näitä tutkimusperinteitä ja avaan myös näillä aloilla käytettyjä tutkimusmetodeja.

#### 5.1.1 Laadullinen tutkimus ja tapaustutkimus

Tutkimusentekoa voidaan lähestyä kahdesta suunnasta: laadullisesti ja määrällisesti. Laadullisessa ja määrällisessä tutkimuksessa tutkimuskohteita analysoidaan erilaisista näkökulmista, ja ne vastaavat erilaisiin kysymyksiin. Kun ilmiötä tutkitaan kvantitatiivisesti, saadaan vastauksia kysymyksiin *”kuinka paljon”*, *”kuinka monta”*. Tällöin tutkimusaineisto on usein määrältään suuri. Kun näkökulmana on kvalitatiivinen tutkimus, vastataan kysymyksiin *”miksi”* ja *”miten”*, ja aineisto on huomattavasti rajallisempi. Määrällinen ja laadullinen näkökulma eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois, vaan ne voivat täydentää toisiaan, ja niitä

käytetäänkin usein rinnakkain. Tutkimuskohteesta riippuu, kumpi lähestymistapa on relevantimpi ilmiön tutkimiseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 136–137; 160–161.)

Tämä tutkimus edustaa **laadullista tutkimusta**. Se pyrkii tarkastelemaan ilmiön laatua kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä on aineiston kerääminen todellisista tilanteista sekä tarkoituksenmukainen tutkimusotos. Kvalitatiivinen tutkimus ei välttämättä perustu täsmällisiin hypoteeseihin, vaan tutkimuksen kannalta merkittävät teemat nousevat aineistoon tutustumisen ja sen analyysin myötä: täten esimerkiksi tutkimussuunnitelma muotoutuu usein tutkimuksen edetessä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimustapaukset ovat usein ainutkertaisia. Sen takia laajamittainen yleistäminen on laadulliselle tutkimukselle vierasta. (Hirsjärvi & al. 2009, 164.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen kentässä tämä tutkimus edustaa **tapaustutkimusta**, jossa tarkastelun kohteena on jokin yksittäinen tapaus tai pieni joukko (Hirsjärvi & al. 2009, 134). Tutkimustani voidaan kutsua myös **pitkittäistutkimukseksi**, sillä tässä tarkastellaan samaa ilmiötä ja sen muuttumista neljän vuoden aikana. Kasvatustieteessä pitkittäistutkimusten tekeminen on ollut tavallinen metodi, ja erityisesti koulu on nähty luontevana paikkana pitkittäistutkimuksen tekemiseen. On voitu esimerkiksi tarkastella erilaisia muuttujia samojen oppilaiden kohdalla ajankohdasta toiseen (emt., 178). Kielitieteen kentässä pitkittäistutkimuksesta käytetään nimitystä **reaaliaikamenetelmä** (engl. *real time*), mikä tarkoittaa, että tutkitaan samojen ihmisten kielenmuutosta tietyssä ajanjaksona (Chambers & Trudgill 2008, 76). Tavallisesti muutosta tutkitaan tarkastelemalla saman alueen tai yhteisön kieltä eriaikaisista äänitteistä, mutta aiemmin esimerkiksi murteiden muuttumista on tutkittu vanhoista kirjallisista lähteistä ja verrattu niitä oman ajan murteisiin (Palander 2005, 13). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan nimenomaan saman luokan oppilaiden kielen muuttumista alakoulun aikana.

### 5.1.2 Kielentutkimuksen metodeja

Kielentutkimuksessa metodien kirjo on laaja. Tässä alaluvussa esittelenkin niitä metodeja, jotka ovat keskeisesti ohjanneet tutkielmani analyysiä. Erityisen tärkeitä ovat sosiolingvistinen variaationtutkimus ja murteentutkimus.

Puhutun kielen variaation tutkimuksen keskeisin metodi on **sosiolingvistinen variaationtutkimus**. Metodi perustuu newyorkilaisten puhetta tutkineen William Labovin 1960-luvulla tekemään huomioon, että puheen vaihtelu ei ole kaoottista vaan sosiaalisesti kerrostunutta. Sosiolingvistinen variaationtutkimus on myös osoittanut, että kieli vaihtelee sekä *sosiaalisesti* että *tilanteisesti*. Nämä aspektit liittyvät toisiinsa. (Lappalainen 2004, 13; 42.) *Sosiaalista variaatiota* selitetään muun muassa puhujan sosioekonomisella asemalla, sukupuolella ja iällä (Nuolijärvi & Sorjonen 2005, 13). *Tilanteista variaatiota* selitetään esimerkiksi osallistujilla, topiikilla eli puheenaiheella sekä ympäristöllä. Myös Dell Hymes (1986) on tutkinut tilanteista variaatiota. Hänen määrittelynsä tilanteisen variaation muuttujista on edellistä laajempi: siihen kuuluvat lisäksi muun muassa kommunikaation päämäärä ja tavoitteet, keskustelun kanava ja puheen muodot sekä genre. (Lappalainen 2005, 45–48.)

**Murteentutkimus** on sosiolingvististä variaationtutkimusta varhaisempi tieteenala. Nykyään murteentutkimuksessakin otetaan huomioon kuitenkin vahvasti sosiaalinen variaatio. Suomalaisen murteentutkimuksen eli *dialektologian* alkuperä sijoittuu jo 1700-luvulle, kun Bartholdus Vhael julkaisi teoksen Suomen kieliooppi, jossa suomen murteet esitellään itä- ja länsimurteina<sup>7</sup>. Murteentutkimuksen alkuvaiheessa ja vielä 1900-luvun alkupuolella tutkimuksen kohteena olivat ennen kaikkea paikallismurteet. Metodi oli tuolloin äännehistoriallinen: huomio kiinnitettiin murteiden äänne- ja muotorakenteisiin sekä sanastoon. Tarkoituksena oli murretietouden säilyttäminen jälkipolville murteiden katoamisen pelossa. Nykyisen tallennustekniikan myötä murteentutkimus on saanut yhä enemmän sosiolingvistisen variaationtutkimuksen piirteitä, sillä esimerkiksi kielen ajallinen ja tilanteinen muutos, taustamuuttujien vaikutusten tutkiminen ja kielellisen kirjavuuden kuvaaminen ovat tulleet mahdollisiksi. (Rapola 1969, 23, 31; Nuolijärvi & Sorjonen 2005, 11–12.)

Perinteiseen dialektologiaan nähden termi *murre* nähdään sosiolingvistiikassa laajemmin: perinteisten kansanmurteiden lisäksi sillä tarkoitetaan kaikkia, eri puhujaryhmille ominaisia kielimuotoja, kuten alueellisia ja sosiaalisia murteita. Pelkän puheympäristön kuvailun sijaan sosiolingvistiikka pyrkiikin vastaamaan laajemmin kysymykseen, miksi puheympäristö on sellainen kuin on ja mitkä seikat siihen vaikuttavat. (Paunonen, 35–36, 42.)

---

<sup>7</sup> Nykyisestä jaosta lisää luvussa 2.2.2.

### 5.1.3 Luokkahuoneen vuorovaikutustutkimus

Vuorovaikutusta on Suomessa tutkittu *keskustelunanalyttisesti* 1980-luvulta asti. Se on tuonut uusia ulottuvuuksia esimerkiksi sosiolingvistisiin menetelmiin, sillä keskustelunanalyysi pyrkii tarkastelemaan puheen mikrotasoa ja paikallista jäsentymistä. (Nuolijärvi & Sorjonen 2005, 14–15.) Keskustelunanalyysin tarkoituksena on selvittää, mitä puheenvuoroilla voidaan vuorovaikutuksessa tehdä. Keskustelu ei ole kaoottista eikä sattumanvaraista toimintaa, vaan se on hyvin jäsentynyttä (Hakulinen 1998a, 13, 15).

Keskustelunanalyysi on aineistolähtöistä tutkimusta, jossa kaikkea vuorovaikutuksessa ilmenevää toimintaa, niin sanallista kuin ei-kielellistäkin, ja jopa toiminnan puutumista, pidetään merkityksellisenä. Täten esimerkiksi litteroinnissa kiinnitetään huomiota puheen lisäksi taukoihin ja niiden kestoihin, nauruun, vuorojen pituuteen, ei-kielellisestä toiminnasta esimerkiksi katseen suuntaan sekä käsien ja vartalon liikkeisiin. Keskeisin huomio on vuorovaikutuksessa: vuorot ovat tulkintoja edellisistä vuoroista ja toisaalta ne luovat kontekstin seuraaville vuoroille. Toimintaa ei keskustelunanalyttisessä viitekehyksessä arvoteta hyväksi tai huonoksi. (Tainio 2007, 17, 29.)

Luokkahuoneen vuorovaikutustutkimuksen juuret ovat Arno Bellackin teoksessa *The language of the classroom* (1966), jossa tutkittiin sitä, mitä luokkahuoneessa tapahtuu kielellisesti. Toinen merkittävä tutkimus oli John Sinclairin ja Malcom Coulthardin *Toward an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils* vuodelta 1975. Se toimi inspiraation lähteenä myös suomalaiselle, Matti Leiwon, Jorma Kuusisen ja Annamari Kuusiston tutkimukselle *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa* (1987), joka toi uutta tietoa suomalaisen koulun vuorovaikutuskäytännöistä. Samoihin aikoihin Kyllikki Keravuori (1988) teki oman tutkimuksensa luokkahuoneen opetusdiskursseista. (Tainio 2007, 15–20.)

Viime aikoina luokkahuoneen vuorovaikutustutkimus on keskittynyt kuvamaan luokkahuoneen erilaisia toimintoja kielen ja vuorovaikutuksen kautta. Luokkahuonevuorovaikutuksen nykytutkimusta valottaa Liisa Tainion toimittama *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa* (2007), jossa pureudutaan keskustelunanalyysin avulla muun muassa kysymyssekvenssiin luokkahuoneessa, oppilaan aloitteisiin, erilaisiin oppitunnin tehtäväjaksoihin sekä luokkahuoneen työrauhaan. Myös Sara Routarinteen ja Tuula Uusi-Hallilan toimittama teos *Nuoret kielikuvassa – Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* (2008) pureutuu suomalaisnuorison

käyttämään kieleen, mutta koulukonteksti ei ole tutkimuskohteiden keskiössä. Oppilaiden kielen muuttumista alakoulun aikana ei ole tutkimuksissa juurikaan käsitelty, eikä liioin oppilaiden murteenkäyttöä luokkahuoneessa. Sen sijaan Marjo Hurtig (2012) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan opettajan koodinvaihtoa luokkahuoneessa. Hänen tutkimuksensa on oman tutkimukseni kanssa vertailukelpoinen, sillä hänen tutkimansa varieteetit ovat normitettu yleiskieli sekä pohjoispohjalainen paikallismurre, ja aineisto on kerätty alakoulusta.

## **5.2 Tutkimuksen kulku**

Tässä alaluvussa kerron, miten tutkimus on edennyt: alaluvussa 5.2.1 käsitellään tutkimushenkilöiden valintaa, alaluvussa 5.2.2 aineiston keräämistä ja alaluvussa 5.2.3 aineiston analysoinnin vaiheita. Tutkimuksen aineistonkeruu on suoritettu kahdessa jaksossa, maaliskuussa 2008 ja maaliskuussa 2012. Tutkimusluokan oppilaat ovat pysyneet kutakuinkin samoina, mutta opettaja on vaihtunut.

### **5.2.1 Tutkimusluokan valinta**

Tutkimusluokkani valitsin vuonna 2008, kun keräsin aineistoa kandidaatintutkielmaani. Otin ensin yhteyttä muutamiin lapualaisten alakoulujen 1.–2. luokkien opettajiin ja pyysin lupaa tulla havainnoimaan oppilaiden käyttämää kieltä. Tällä ensihavainnoinnilla pyrin varmistumaan siitä, että kandidaatintutkielmani ilmiötä, eteläpohjalaismurretta ja yleispuhekieltä sekä niiden vaihtelua, varmasti esiintyi luokkahuonevuorovaikutuksessa riittävästi. Opettajien suhtautuminen tutkijan vierailuun oli suurimmaksi osaksi myönteistä, joten päädyin vierailemaan kolmen eri koulun 1.–2. luokkien yhdysluokissa. Tein havaintovierailut helmikuussa 2008, ja havaintojeni perusteella päädyin tutkimaan erään alakoulun luokkaa, jossa esiintyi havainnoinnin aikana paljon murrepiirteitä ja myös huomattavaa kielenkäytön vaihtelua.

Tutkimusluokallani, yhdysluokalla, oli ensimmäisessä keruuvaiheessa (2008) 20 oppilasta, joista 6 oli tyttöjä ja 14 poikia. Oppilaista 7 oli ensimmäisellä ja 13 toisella luokalla. Toisessa keruuvaiheessa (2012) luokalle oli tullut kaksi oppilasta lisää ja yksi oli muuttanut pois, joten oppilaiden kokonaismäärä oli 21. Näistä 5 oli tyttöjä ja 16 poikia. Oppilaista 9 oli viidennellä luokalla ja 12 kuudennella luokalla. Loppujen lopuksi vuonna 2012 oppilaista 18 oli samoja kuin vuonna 2008.

Luokan oppilaat ovat viettäneet yhteensä kolme vuotta samalla luokalla: ollessaan 1. ja 2. luokalla, 3. ja 4. luokalla sekä nyt 5. ja 6. luokalla. Opettaja on vaihtunut alakoulun aikana kolme kertaa, joten ensimmäisessä ja toisessa aineistonkeruuvaiheessa luokilla on eri opettajat. Opettaja A (2008) on keski-ikäinen naisopettaja, joka on tehnyt luokanopettajan töitä noin 30 vuotta. Opettaja B (2012) on nuorehko miesopettaja, joka on ollut työelämässä noin 10 vuotta. Molemmat opettajat ovat kotoisin Lapualta.

Tutkimuskoulu sijaitsee Lapuan maaseudulla, taajama-asutuksen ulkopuolella. Koulu on kolmiopettajainen, joten siellä on kolme yhdysluokkaa. Koulua voidaan kutsua myös kyläkouluksi. Kyläkoululla tarkoitetaan pientä, alle 50 oppilaan maaseutukoulua, jolla on tavallisesti ympäristönsä historiassa vahvat juuret. Kyläkoulu toimii usein symbioosissa kylän muiden toimijoiden kanssa: kun kylällä on oma koulu, asuu siellä myös lapsiperheitä, kylästä löytyy ostovoimaa, siten ehkä kauppa ja parhaassa tapauksessa muitakin palveluja. Jos kyläkoulu lakkautetaan, näivettyy yleensä kylän muukin toiminta. Kyläkoulu tarjoaa usein puitteet koulutyön lisäksi kylän harrastus- ja yhteiskunnalliselle toiminnalle. (Korpinen 2010; 8, 16.)

### **5.2.2 Aineiston keruu ja esittely**

Opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus perustuu hyvin paljon ei-kielelliseen toimintaan (Tainio 2007, 31), joten keräsin tutkimukseni aineiston videoimalla. Ensimmäisessä keruuvaiheessa (2008) käytössäni oli kaksi videokameraa, joista toinen asetettiin keskelle luokan takaosaan ja toinen luokkahuoneen oikeaan etukulmaan. Näin toinen kamera tallensi opettajan toimintaa, toinen oppilaita. Tosin huonon ääniraidan takia aineiston litteroinnissa on käytetty ensisijaisesti etuosassa sijaitsevaa kameraa. Toisessa keruuvaiheessa (2012) päädyin kuvaamaan luokkaa vain yhdellä videokameralla, joka oli sijoitettu luokan oikeaan etukulmaan, sillä opettajan puhe kuuluu muutenkin selkeästi.

Seuraavat taulukot havainnollistavat oppilaiden istumajärjestystä ja kameroiden sijoittelua. Luokkatila oli kuvausten välillä vaihtunut, mutta pohjapiirustukseltaan molemmat luokat ovat samanlaisia: etuvasemmalla on ovi käytävälle, oikealla on ikkunat koulun pihalle. Kuvioissa 2 ja 3 yhdysluokan nuoremmat oppilaat on merkitty vaalealle pohjalle ja vanhemmat oppilaat tummemmalle pohjalle. Oppilaiden nimet on muutettu.



|          |       |          |             |          |        |
|----------|-------|----------|-------------|----------|--------|
| Jooseppi |       | (kamera) |             | Milka    | Klaara |
| Jouko    | Julia | Sofia    | Vilppu      | Miika    | Jarmo  |
| Joakim   | Aino  | Juuso    | Touko       | Verner   | Tapio  |
| Jalo     | Raimo | Väinö    | Otto (pois) | Varpu    | Ahti   |
|          |       |          | Opettaja A  | (kamera) |        |

Kuvio 2. Istumajärjestys 2008.

|              |          |        |              |
|--------------|----------|--------|--------------|
| Jouko        | Jooseppi | Milka  | Jalo         |
| Julia (pois) | Klaara   | Vilppu | Sofia        |
| Miika        | Aino     | Touko  | Jarmo        |
| Varpu        | Ahti     | Joakim | Jussi (uusi) |
| Otto         | Raimo    | Väinö  | Verner       |
|              |          | Juuso  | Julle (uusi) |
|              |          |        | Opettaja B   |
|              |          |        | (kamera)     |

Kuvio 3. Istumajärjestys 2012.

Ensimmäisen keruuvaiheen (2008) aineisto on kolme oppituntia, joista ensimmäisen kesto on 41 minuuttia, toisen tunnin 38 minuuttia ja kolmannen 35 minuuttia. Toisen keruuvaiheen (2012) aineisto koostuu myös kolmesta luokahuoneessa pidetystä oppitunnista, joiden kestot ovat 42, 37 ja 40 minuuttia, kolmesta pari- ja ryhmähaastattelusta sekä oppilaiden vapaasta puheesta, jossa he kommentoivat aikaisemman keruuvaiheen videoita. Liikuntatunnin (4. tunti) kuvaus ja analysointi on jätetty kuuluvuussyistä pois. Seuraavissa taulukoissa on esitelty aineiston tuntien kuvaukset.

Taulukko 2. Ensimmäisen keruuvaiheen (2008) oppituntikuvaukset.

|  |  |
|--|--|
| <b>1. tunti</b><br>kesto 41 minuuttia<br>Hiihtolomakuulumisten<br>vaihto + kotitehtävän<br>tarkistus | <i>Opettaja kyselee oppilaiden hiihtolomakuulumisia. Tunti sisältää paljon vapaata kerrontaa hiihtoloman vietosta, oppilaat pääsevät paljon ääneen. Lopputunnista vapaa keskustelu vaihtuu opetuskeskusteluksi ja kotitehtävän tarkastamiseksi. Oppilaat kertovat, millaista elämä oli ollut ennen vanhaan haastateltuaan vanhempiaan tai isovanhempiaan hiihtoloman aikana.</i>                 |
| <b>2. tunti</b><br>kesto 38 minuuttia<br>Äidinkieli  | <i>Opettaja esittää oppilaille arvoituksia, mihin koko luokka osallistuu. Annettuaan ohjeet 1.-luokkalaisten monistetettävään opettaja ohjaa 2.-luokkalaisten äidinkielen lukuharjoituksia. Oppilaat tarkastelevat äidinkielen lukukirjan kuvaa opettajan kanssa. Lopputunnista opettaja tarkastaa 1.-luokkalaisten kanssa monistetettävää. Lopuksi koko luokka tarkastelee monisteen kuvaa.</i> |
| <b>3. tunti</b><br>kesto 35 minuuttia<br>Matematiikka  | <i>Tunnin alussa oppilaat näyttelevät opettajan opastuksella toisilleen laskutarinoita ja -arvoituksia. Tämän jälkeen oppilaat keksivät ja kysyvät toisiltaan laskuja lelujen kuvista ja hinnoista, jotka on heijastettu taululle piirtoheittimellä.</i>   |

Taulukko 3. Toisen keruuvaiheen (2012) oppituntikuvaukset.

|   |   |
|---|---|
| <b>1. tunti</b><br>kesto 42 minuuttia<br>5. luokan matematiikkaa<br>6. luokan englantia | <i>Yhdysluokan molemmilla luokilla on matematiikan ja englannin opetus poikkeuksellisesti samassa tilassa, sillä englanninopettaja on sairastunut juuri kuvauspäivänä ja luokanopettajan täytyy pitää molemmat tunnit. Alkutunnista 6.-luokkalaiset lukevat sanakokeeseen, kun opettaja kyselee 5.-luokkalaisilta matematiikan päässälaskuharjoituksia. Tämän jälkeen 6.-luokkalaisilla on sanakoe, jonka aikana opettaja opettaa 5.-luokkalaisille matematiikkaa. Lopputunnista on hiljaista työskentelyä, jonka aikana 6.-luokkalaiset tekevät englannin kertaustehtäviä ja 5.-luokkalaiset matematiikan laskuja.</i> |
| <b>2. tunti</b><br>kesto 37 minuuttia<br>5. luokan englantia<br>6. luokan matematiikkaa | <i>Toinen tunti jatkuu tauotta ensimmäisen tunnin perään. Nyt 6.-luokkalaisilla on matematiikkaa ja 5.-luokkalaisilla hiljaista työskentelyä englannin kertaustehtävien parissa. Tunnin alussa 6.-luokkalaiset vastaavat opettajan esittämiin päässälaskuihin ja suullisiin tehtäviin. Tunnin puolivälissä on hiljaista työskentelyä noin 10 minuuttia, jonka jälkeen kaikki oppilaat osallistuvat suullisten matematiikan laskutehtävien ratkaisemiseen.</i>   |
| <b>3. tunti</b><br>kesto 40 minuuttia<br>fysiikkaa ja kemiaa                            | <i>Alkutunnista tarkistetaan opettajajohtoisesti kotitehtävät, minkä jälkeen oppilaat tekevät ryhmätöitä ympäri luokahuonetta. Kamera kuvaa aina yhden työpisteen työskentelyä, joten tunnin aikana jokainen oppilas käy ryhmänsä kanssa kameran edessä olevalla työpisteellä. Tunnin lopussa oppilaat ja opettaja keskusteleivat seuraavan liikuntatunnin jääkiekkjoukkueista.</i>   |
| <b>5. tunti</b><br>kesto yht. 11 min 30 s.<br>kuvataidetta                              | <i>Kuvataiteen oppitunnin aikana opettaja ja oppilaat katsovat tietokoneen näytöltä aikaisemman keruuvaiheen (2008) videoita ja kommentoivat niitä. Ensiksi kuvausta katsovat 6.-luokkalaiset noin 5 minuuttia. Sen jälkeen tietokoneen eteen siirtyvät 5.-luokkalaiset, jotka katsovat kuvausta noin 6,5 minuuttia. Katsoessaan videoita oppilaat kommentoivat omaa käytöstään ja puhettaan.</i>   |

Oppituntien kuvaamisen lisäksi toisessa keruuvaiheessa (2012) haastateltiin seitsemää oppilasta pari- ja ryhmähaastatteluna. Haastatteluiden tarkoituksena oli selvittää oppilaiden kielenkäyttöä kerrottaessa omakohtaisista asioista, kuten perheestä ja harrastuksista, sekä kysellä informanteilta huomioita murteen käytöstä ja merkityksestä heidän omassa elämässään. Haastatteluissa on hyödynnetty *teemahaastattelun* metodologia, jossa teemat on etukäteen suunniteltu, mutta kysymysten tarkka sisältö ja järjestys ei ole ennalta määriteltä, vaan haastattelu etenee vapaasti teemojen mukaan (Hirsjärvi & al. 2009, 208). Se

muistuttaakin pikemminkin keskustelua kuin haastattelua (Eskola & Vastamäki 2010, 26). Haastattelussa käytetyt kysymykset löytyvät liitteestä 1 (ks. LIITE 1).

Kaksi ensimmäistä haastattelua toteutettiin välitunnilla, kolmas haastattelu viimeisen tunnin aikana. Ensimmäiseksi haastattelin Sofiaa ja Milkaa, toiseksi Ahtia ja Verneria ja kolmanneksi Miikaa, Väinöä ja Joukoa. Haastateltavat valitsin osittain ensimmäisen aineistoni (2008) tulosten perusteella: oppilaat olivat puheliaita ja heidän kielenkäyttönsä oli monipuolista. Lisäksi halusin haastateltavaksi sekä tyttöjä että poikia molemmilta luokka-asteilta. Tyttöjen määrän vähyyttä haastattelussa selittää heidän muutenkin vähäinen määränsä luokassa (5/21). Ensimmäisen keruukerran yhteydessä kysyin oppilaiden vanhemmilta heidän ammattiaan tai koulutustaan sekä pitkäaikaisinta asuinkuntaa, mutta heidän sosioekonominen asemansa ei vaikuttanut haastatteluvalintaan. Osittain valintaa ohjasi sattuma: esimerkiksi Jalo olisi ollut ensimmäisen aineiston (2008) perusteella oivallinen haastateltava, ja hän oli siihen suostuvainen, mutta juuri ennen haastattelua hänelle tuli este ja tilalle tuli Verner.

Haastattelut ja haastateltavat on esitelty seuraavassa lyhyesti.

Taulukko 4. Toisen keruuvaiheen (2012) haastattelukuvaukset.

|                      |        |       |
|----------------------|--------|-------|
| 1. Haastattelu       | Milka  | 6. lk |
| Kesto 12 minuuttia   | Sofia  | 6. lk |
| 2. Haastattelu       | Ahti   | 5. lk |
| Kesto 12,5 minuuttia | Verner | 5. lk |
| 3. Haastattelu       | Väinö  | 5 lk. |
| Kesto 16 minuuttia   | Miika  | 6. lk |
|                      | Jouko  | 6. lk |

Molemmilla aineistonkeruukerroilla pyysin oppilaiden vanhemmilta kuvaus- ja haastatteluluvan. Kaikki vanhemmat suostuivat tutkimuspyyntöni. Jälkimmäinen kuvauslupa on liitteenä (ks. LIITE 2). Aineistoa kertyi molemmilta aineistonkeruukerroilta yhteensä 4 h 45 minuuttia.

### 5.2.3 Aineiston analysointi

Olen litteroinut videoaineistoni, jotta luokassa tapahtuvasta toiminnasta saa paremmin yleiskuvan. Litterointi on keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa tavallinen aineistonkäsittelytapa, sillä aineistot ovat yleensä ääni- tai videotiedostoja. Kaikki luokassa tapahtuva ja videolla näkyvä analyysin kannalta oleellinen toiminta, kuten puheenvuorot ja esimerkiksi eleet ja liikkuminen luokassa kirjataan litteraatioon. Luokahuoneen keskustelun ja tapahtumien ylöskirjaaminen on paikoin haasteellista, sillä yhtä aikaa puhuvia saattaa olla useita, ja samanaikaista toimintaa on runsaasti. (Tainio 2007, 300–301.) Esimerkiksi omassa aineistossani puhuja on korvattu sanalla *joku*, mikäli puhujan henkilöllisyys ei jostain syystä selviä videotiedostosta.

Aineistoni on käsitelty kahdessa osassa. Aikaisempaa aineistoa (2008) on käsitelty vuosina 2008 ja 2011–2012 kandidaatintutkielmaa sekä syventävien opintojen tutkielmaa varten. Jälkimmäistä aineistoa (2012) on käsitelty vuonna 2012. Aineistoja on kuitenkin käsitelty samalla tavalla, joten kerron aineiston analyysistä kokonaisuutena.

Olen litteroinut aineistot ensin karkeasti eli olen merkinnyt litteraatioon, kuka puhuu, mitä hän sanoo, taukojen paikat sekä sanallista kuvausta muusta toiminnasta, esimerkiksi (*naurua*). Karkeita litteraatteja on ensimmäisestä aineistosta (2008) 42 sivua ja jälkimmäisestä aineistosta (2012) 87 sivua. Täten tutkielman aineistona on yhteensä 129 sivua karkeaa litteraatiota.

Karkeasta litteraatiosta on poimittu esille samat murrepiirteet, jotka on esitelty alaluvussa 2.2.2 sekä yleiskielen ja yleispuhekielen sellaiset piirteet, jotka kielellisen ympäristönsä perusteella voisivat saada myös murteellisen muodon. Tämän jälkeen vaihtelun paikat on analysoitu tilanteiden näkökulmasta: millaisissa toistuvissa kielenkäyttötilanteissa murteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen vaihtelua tapahtuu? Kielenkäytön tilanteet on esitelty luvussa 3.2.2.

Tilanneanalyysin jälkeen karkeasta litteraatiosta on litteroitu tarkemmin esimerkeiksi poimitut kielenkäytön tilanteet. Litteraatioon on merkitty murteelliset piirteet, prosodia eli äänen sävelkulku, äänteiden pituudet, taukojen kestot, päällekkäispuhuntojen alku- ja loppukohdat,

puhenopeuteen ja äänenvoimakkuuteen liittyvät huomiot, naurettu puhekokonaisuudet. Olen myös tarkentanut oheistoiminnan kuvauksia. Litterointimerkit löytyvät liitteestä 3 (ks. LIITE 3).

Kielenkäytön tilanteiden tarkemman litteroinnin jälkeen niitä on tarkasteltu funktionaalisesta näkökulmasta: millaisia tehtäviä murteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen vaihtelulla on? Tämän analyysin tulokset on esitelty lyhyesti alaluvussa 3.2.3 ja tarkemmin syventävien opintojen tutkielmassa (Hietala 2012).

Aiempi analyysi on ollut pohjatyötä tälle pro gradu -tutkielmalle, joka selvittää puheen muuttumista alakoulun aikana. Työstettyä vuoden 2012 aineistoa on verrattu vuoden 2008 aineistoon. Keskeiseksi teemaksi on noussut kielenkäyttötilanteiden ja vaihtelun tehtävien lisäksi opettajien vaikutus oppilaiden puheeseen. Uudessa aineistossa (2012) on oppituntien lisäksi kolme haastattelua, joiden tarkoituksena on ollut selvittää, millainen oppilaiden puheen kielellinen variaatio on silloin, kun he puhuvat haastattelutilanteessa omakohtaisista asioista, ja millaisia huomioita he ovat tehneet murteenkäytöstä. Haastattelutilanne pyrkii osaltaan tuottamaan vertailuaineistoa aikaisemman aineiston (2008) ensimmäiselle oppitunnille, jossa oppilaat kertoivat omakohtaisesti hiihtolomanvietostaan, sillä vastaavaa kerrontatilannetta ei jälkimmäisen aineiston (2012) oppitunneilla ole.

## 6 Kielellisen vaihtelun muutos vuosina 2008–2012

Tässä luvussa analysoin aineistoa ja esittelen tutkimustuloksia. Kuten luvussa 2.3 todetaan, ihmisen kielenkäyttö muuttuu jatkuvasti. Tässä tutkimuksessa on tavoitteena selvittää, miten alakoululaisten kieli ja erityisesti murteen ja yleiskielen vaihtelun kielelliset tilanteet ja tehtävät ovat muuttuneet 6-vuotisen alakoulun aikana. Todellisuudessa tarkasteluväli on neljä vuotta, sillä saman yhdysluokan oppilaista osa olisi ehtinyt siirtyä jo yläkouluun, mikäli saman luokan oppilaita olisi haluttu tutkia koko kuuden vuoden ajan.

Vertailulla on analyysissä merkittävä rooli: vuoden 2012 aineistoa verrataan vuoden 2008 aineistoon. Tarkasteltavat ilmiöt on määritelty aiemmassa tutkielmassani (Hietala 2012, ks. myös alalukuja 3.2.2 ja 3.2.3). Tilanteet ja tehtävät ovat kuitenkin muuttuneet aineistonkeruiden (2008 ja 2012) välillä, joten tämän tutkielman tulosten kategorisointi poikkeaa hieman aiemmasta tutkielmastani. Kerron jokaisen alaluvun alussa, millaisia muutoksia kategorisointiin on tullut ja miksi.

Alaluvussa 6.1 vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja taustoitetaan tutkimusluokan kielenkäyttöä yleisesti. Luvussa eritellään puheenvuorojen jakautumista sekä opettajien ja oppilaiden kielenkäyttöä. Toiseen tutkimuskysymykseen vastataan luvussa 6.2. Siinä tarkastellaan luokkahuoneen kielellisten tilanteiden muutosta tutkimusajanjakson aikana. Kolmanteen tutkimuskysymykseen murteen ja yleiskielen vaihtelun tehtävien muutoksesta pyritään vastaamaan luvussa 6.3.

Esimerkit esitetään tutkielmassa seuraavalla tavalla: Ensimmäinen luku kertoo esimerkin järjestysluvun tässä tutkielmassa. Sen jälkeen on merkitty aineiston keruuajankohta (2008 tai 2012) sekä se, mistä kohden kyseisen vuoden aineistoa tämä katkelma on peräisin:

(1) 2008, 3. tunti, 3

01 joku: **tulooko yh<sup>v</sup>destä** (.) kaks vai **kolme**,

Tarkasteltavana olevia piirteitä on esimerkeissä korostettu siten, että yleiskieliset ja yleispuhekieliset muodot on **tummennettu** ja murteelliset muodot on **tummennettu ja**

***kursivoitu.*** Kaikkia murteellisia ja yleiskielisiä variantteja ei siis ole korostettu, vaan ainoastaan ne, joilla on analyysin kannalta jokin funktio.

## **6.1 Kielenkäyttö tutkimusluokassa**

Tässä alaluvussa esittelen tutkimusluokan kielenkäytöstä tekemiäni yleisiä huomioita, jotka ovat nousseet esiin aineiston analyysissä. Aluksi esittelen puheenvuorojen jakautumista kunkin oppilaan ja opettajien kohdalla. Sitten esittelen yleisiä huomioita opettajien sekä sen jälkeen oppilaiden kielenkäytöstä. Tuloksia tarkastellessa on hyvä huomioda, että luvut perustuvat kuulohavaintoon ja karkeaan litteraatioon; aineistoesimerkit sen sijaan ovat tarkennettuja litteraatioita. Täten luvuilla ei voida esittää absoluuttista totuutta vaan pikemminkin ne antavat suuntaviivoja puheenvuorojen jakautumisen tarkasteluun.

### **6.1.1 Puheenvuorojen jakautuminen**

Aineiston analyysin taustoittajaksi olen kerännyt taulukkoon 5 puheenvuorojen jakautumisen ja määrän kunkin oppilaan ja opettajan kohdalla kaikilla oppitunneilla. Nimet ovat sukupuolittain aakkosjärjestyksessä niin, että tytöt esitetään ensin, sitten pojat. Tummemmalla pohjalla on merkitty vanhemmat oppilaat. Opettajien A ja B puheenvuorojen jakautuminen löytyy taulukon lopusta.



Taulukko 5. Puheenvuorojen määrät oppitunneilla.

| Nimi                 | 2008       |            |            | 2012       |            |            |            | Yhteensä    |
|----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
|                      | 1. tunti   | 2. tunti   | 3. tunti   | 1. tunti   | 2. tunti   | 3. tunti   | 5. tunti   |             |
| Aino                 | 6          | 15         | 9          | 1          | 5          | 4          | 0          | 40          |
| Julia                | 0          | 13         | 0          | -          | -          | -          | -          | (13)        |
| Klaara               | 1          | 12         | 7          | 0          | 6          | 13         | 0          | 39          |
| Milka                | 9          | 16         | 8          | 0          | 3          | 11         | 1          | 48          |
| Sofia                | 5          | 12         | 15         | 1          | 8          | 6          | 0          | 47          |
| Varpu                | 6          | 6          | 1          | 1          | 0          | 4          | 0          | 18          |
| <b>Tytöt yht.</b>    | <b>27</b>  | <b>74</b>  | <b>40</b>  | <b>3</b>   | <b>22</b>  | <b>38</b>  | <b>1</b>   | <b>205</b>  |
| Ahti                 | 3          | 7          | 12         | 23         | 7          | 11         | 4          | 67          |
| Jalo                 | 22         | 19         | 19         | 6          | 11         | 14         | 0          | 91          |
| Jarmo                | 7          | 7          | 3          | 0          | 21         | 8          | 2          | 48          |
| Joakim               | 11         | 6          | 4          | 12         | 3          | 15         | 3          | 54          |
| Jooseppi             | 4          | 15         | 3          | 0          | 10         | 2          | 1          | 35          |
| Jouko                | 15         | 23         | 3          | 10         | 33         | 25         | 11         | 120         |
| Julle                | -          | -          | -          | 8          | 0          | 18         | 0          | (26)        |
| Jussi                | -          | -          | -          | 7          | 0          | 8          | 0          | (15)        |
| Juuso                | 7          | 9          | 4          | 19         | 1          | 9          | 1          | 50          |
| Miika                | 16         | 7          | 6          | 0          | 17         | 6          | 1          | 53          |
| Otto                 | -          | -          | -          | 12         | 0          | 16         | 0          | (28)        |
| Raimo                | 3          | 6          | 23         | 13         | 0          | 4          | 0          | 49          |
| Tapio                | 3          | 45         | 5          | -          | -          | -          | -          | (53)        |
| Touko                | 8          | 16         | 5          | 9          | 27         | 26         | 2          | 93          |
| Verner               | 4          | 2          | 6          | 16         | 0          | 8          | 0          | 36          |
| Vilppu               | 26         | 13         | 18         | 2          | 8          | 12         | 0          | 79          |
| Väinö                | 23         | 2          | 6          | 12         | 0          | 9          | 1          | 53          |
| <b>Pojat yht.</b>    | <b>152</b> | <b>177</b> | <b>117</b> | <b>149</b> | <b>138</b> | <b>191</b> | <b>26</b>  | <b>950</b>  |
| joku                 | 18         | 27         | 33         | 22         | 33         | 36         | 33         | 202         |
| <b>Oppilaat yht.</b> | <b>197</b> | <b>278</b> | <b>190</b> | <b>174</b> | <b>193</b> | <b>265</b> | <b>60</b>  | <b>1357</b> |
| Opettaja A           | 180        | 157        | 141        | -          | -          | -          | -          | 478         |
| Opettaja B           | -          | -          | -          | 198        | 189        | 165        | 41         | 593         |
| <b>Puheenv. yht.</b> | <b>377</b> | <b>435</b> | <b>331</b> | <b>372</b> | <b>382</b> | <b>430</b> | <b>101</b> | <b>2428</b> |

Taulukon 5 perusteella molemmissa aineistoissa puheenvuorojen määrä on melko samankaltainen: aikaisemmassa aineistossa (2008) puheenvuoroja on 1103 ja jälkimmäisessä (2012) 1285. Jos molempien aineistojen tunneista huomioidaan vain kolme ensimmäistä tuntia, jotka ovat toiminnaltaan ja pituudeltaan selkeästi yhtenevämpiä kuin jälkimmäisen aineiston 5. tunti, on puheenvuorojen määrä lähestulkoon sama: 1103 (2008) ja 1184 (2012). Tämä tarkoittaa sitä, että aineistot ovat puheenvuorojensa puolesta vertailukelpoisia, sillä molemmat sisältävät puheenvuoroja lähes yhtä paljon.

Opettajien puheenvuorojen jakaantumisessa on selvää vaihtelua: Opettaja B käyttää kolmella ensimmäisellä tunnilla 74 vuoroa enemmän kuin opettaja A. Näin ollen oppilaiden vuorojen määräksi aikaisemmassa aineistossa tulee 663 vuoroa ja jälkimmäisessä aineistossa, jos 5. tunti jätetään laskuista pois, 632 vuoroa. Prosentuaalisesti (1 % = 24,28 puheenvuoroa) kaikista puheenvuoroista oppilaiden puheenvuoroja on 55,9 % ja opettajien (yht. 1071) 44,1 %.

Opettajan B vuorot ovat havaintojeni mukaan lyhyempiä kuin opettajan A, samoin kuin oppilaiden vuorot ovat lyhyempiä opettajan B tunneilla kuin opettajan A. Aikaisemman aineiston pidempiä ja jälkimmäisen aineiston lyhyempiä vuoroja selittää ennen kaikkea oppituntitoiminta: esimerkiksi aikaisemman aineiston toisella tunnilla tehdään lukutehtävää, jossa oppilaat lukevat kappaletta ääneen äidinkielen lukukirjasta vuoropuheluna. Ohjatusta luonteestaan huolimatta myös lukuharjoitukset on laskettu omiksi vuoroikseen. Myös oppilaiden ikä voi vaikuttaa havaittuun puheenvuorojen pituuteen: nuoremmat puhuvat rönsyilevämmän kuin vanhemmat oppilaat. Myös opettajan kommunikointitapa vaikuttanee mukautumiseen: lyhyisiin kysymyksiin annetaan lyhyet ja napakat vastaukset.

### 6.1.2 Opettajien kielenkäyttö

Aineistossani opettajat A (2008) ja B (2012) puhuvat hyvin eri tavoin, mikä vaikuttaa aineistojen luonteeseen. Monet tutkielmani havainnot ovat selitettävissä kontekstista käsin: opettajan kielenkäyttö aiheuttaa muutoksia niin oppilaiden puheeseen kuin murteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen vaihtelun tilanteisiin ja tehtäviin. Kielenkäytön eroja luonnehtii parhaiten se, että opettaja A käyttää enemmän yleiskielisiä ja yleispuhekielisiä variantteja kuin opettaja B. Tämä voidaan huomata esimerkeistä (2) ja (3):

(2) 2008, 1. tunti, 7

```
01 Varpu: Me oltiin uimas ja, (3.0) sitte me oltiil
02         laskettelemas,
03         (1.0)
04 Varpu: [me oltiil]
05 opeA:  [missä ] (.) missä te
06         olitta laskettelemas.
07 Varpu: no (2.0) huvimajalla?
08 opeA:  joo siellä (pulkanmäessä).
09 Varpu: joo
10 opeA:  joo. (.) oliko siellä vielä niitä
```

11                **hyppyreitä.** (2.0)  
 12 Varpu: oli?  
 13 opeA: joo? (2.0) no olikos sulla ketääk **kavereita**  
 14                ky- (.) **kylässä.** (4.0)  
 15 Varpu: jo.  
 16 opeA: Elinako oli **teiðän kans.**

Opettaja A käyttää puheessaan vaihdellen sekä murteellisia että yleiskielisiä variantteja. Murteelliset piirteet esiintyvät katkelmassa sanoissa *laskettelemas* (r. 06), *teiðän* ja *kans* (r. 16) (vs. *laskettelemassa*, *teidän* ja *kanssa*). Samoista kielenpiirteistä hän käyttää myös yleiskielisiä variantteja, kuten sanoissa *missä* (r. 05) ja *kylässä* (r. 14) sekä muita yleiskielisiä variantteja, jotka voisivat saada myös murteellisen variantin: *siellä* (r. 08 ja 10), *vielä* (2. 10), *hyppyriä* (r. 11) ja *kavereita* (2. 13) (vs. murt. *sielä*, *vielä*, *hyppyriä*, *kaveria*).

Sekä murteellisten että yleiskielisten ja yleispuhekielisten varianttien käyttö aiheuttaa opettajan A puheeseen runsaasti kielenkäytön vaihtelua, kun taas opettajan B kielellinen vaihtelu on vähäisempää ja puhe kauttaaltaan murteellisempaa. Opettajan B puheessa jopa kirjasta luetun yleiskielisen matematiikan tehtävän kohdalla lukusanat saavat lähes poikkeuksetta murteellisen tai vähintäänkin yleispuhekielisten muodon:

(3) 2012, 1. tunti, 24.00

01                ((opettaja lukee kirjasta tehtävän))  
 02 opeB: hyvä, (0.5) **pussissa** on **seittemän** punasta,  
 03                (.) **viis** keltasta (.) **kol<sup>o</sup>me val<sup>a</sup>kosta**  
 04                palloa. (2.5) kuinka suuri osa **palloista** on  
 05                **keltaisia.** (2.0) ja **uudestaan** samat määrät,  
 06                (1.5) **seittemän** punasta (1.0) **viis** keltasta  
 07                ja **kol<sup>o</sup>me val<sup>a</sup>kosta,**  
 08                (2.5)  
 09 Ahti: niin  
 10                (1.0)  
 11 opeB: kuinka suuri osa **palloista** on **keltaisia.**

Katkelmassa opettajan B puheen muutamat yleiskieliset muodot esiintyvät nimenomaan ääneen luetussa tehtävänannossa. Puheessa esiintyy inessiivin pitkä pääte *-ssa* sanassa *pussissa* (r. 02) sekä yleiskieliset oikenemattomat diftongit *oi* ja *ai* sanoissa *palloista* (r. 04 ja 11) sekä *keltaisia* (r. 05 ja 11) (vs. murt. *pussis*, *palloosta*, *keltaasia*). Sen sijaan yleispuhekielisiä sekä murteellisia muotoja esiintyy katkelmassa huomattavasi enemmän, vaikka tehtävä on matematiikan kirjassa kirjoitettu yleiskielisesti. Yleispuhekielisten muodon saavat lukusana *viis*

(r. 03 ja 06) sekä värit *punasta* (r. 02 ja 06) ja *keltasta* (r. 03 ja 06) (vs. murt. *punaasta*, *keltaasta*). Murteelliset muodot esiintyvät lukusanoissa *seittemän* (r. 02 ja 06), ja *kol<sup>o</sup>me* (r. 03 ja 07) sekä värisanassa *val<sup>o</sup>kosta* (r. 03 ja 07), jossa murteellisuuteen viittaa vain svaa-vokaali. Jälkitavun diftongin kato muistuttaa yleispuhekielistä varianttia, kuten esimerkin muut värisanat *punasta* ja *keltasta*.

Opettajien kielellisillä eroavaisuuksilla voidaan selittää myös useita kielellisen vaihtelun tilanteiden ja tehtävien muutoksia vuoden 2008 ja 2012 aineistoissa, sillä vaihtelutapaukset ovat usein sidoksissa nimenomaan opettajan kielenkäyttöön. Kielenkäytön eroa voi sociolingvistisesti selittää sillä, että monissa tutkimuksissa naisten on todettu puhuvan yleiskielisemmin kuin samanikäisten miesten (ks. esim. Nuolijärvi 1986b, 219, Mantila 2004). Sukupuoli ei tietenkään ole päätekijä, mutta tässä havainnot noudattavat aiempien tutkimusten tuloksia ja korreloivat käytettyjen kielenpiirteiden murteellisuuden kanssa. Lisäksi kyseessä voi olla tapa puhua tietynikäisille oppilaille: nuoremmille puhutaan eri tavalla kuin vanhemmille.

### 6.1.3 Oppilaiden kielenkäyttö

Taulukko 5 paljastaa monia asioita tyttöjen ja poikien puheenvuorojen jakautumisesta. Kaikista puheenvuoroista tyttöjen osuus on 8,4 % ja poikien 39,1 %. On kuitenkin huomattava, että tyttöjen osuus kaikista aineiston oppilaista on vain 26,1 % ja poikien 73,1 %. Sen takia vuoroja tarkastellaankin tästä eteenpäin sukupuolittain: miten puheenvuorojen määrän keskiarvo jakautuu tyttöjen kesken ja miten poikien.

Kun lasketaan kaikki oppilaiden puheenvuorot yhteen ja jaetaan summa oppilaiden määrällä, saadaan oppilaan puheenvuorojen määrän keskiarvoksi 59 vuoroa/oppilas. Jokaisen tytön puheenvuorojen määrän keskiarvo jää kaikkien luokan oppilaiden keskiarvon alle. Pojista viisi puhuu aineistossa enemmän kuin 59 vuoroa. Koska suurin osa *joku*-puhujista on poikia<sup>8</sup>, nousee poikien puheenvuorojen määrän keskiarvoksi 67,8 vuoroa/poika. Vastaava määrä tyttöjen puheenvuoroissa on 34,2 vuoroa/tyttö. Poikaoppilas käyttää keskimäärin 33,6 puheenvuoroa enemmän kuin tyttöoppilas: pojilla on siis selvästi enemmän puhetilaa

---

<sup>8</sup> Tyttöjen vähäisestä määrästä johtuen tunnistaisin tyttöjen äänet, vaikka puhujaa ei muuten videosta tunnistaisi. Sen takia *joku*-puhujat ovat todennäköisimmin poikia.

luokassa. Usein ajatellaan, että puheen määrä korreloi tilanteisen vallankäytön kanssa, mutta puheen määrä ja valta eivät aina kulje käsi kädessä, vaan kyse on monimutkaisemmasta ilmiöstä (Tainio 2007, 56; Baxter 2002, 839–840). Koulutusta tutkittaessa sukupuoli on perinteisesti ollut keskeinen muuttuja (esim. Lahelma & Gordon 2007, 21–22), ja tässäkin se näyttää tuottavan eroja. Huomattava kuitenkin on, että sukupuolen merkitys lienee siinä, että se heijastelee laajemminkin yhteiskunnallisia ja kulttuurisia odotuksia ja arvoja eikä pelkästään tyttöjen ja poikien biologista eroa (Nuolijärvi 1986b, 216–217, Tainio 2007, 58, James & Drakich 1993, 301). Deborah James ja Janice Drakich (1993, 301) ovatkin selittäneet sukupuolten puheen määrän eroa esimerkiksi sillä, että naisilla ja miehillä on toisistaan poikkeavia vuorovaikutuskeinoja saavuttaakseen haluttuja päämääriä, mikä sitten näkyy puheen määrässä.

Havaintojeni mukaan pojat puhuvat luokkahuoneessa suosien murteellisia variantteja, kun taas tyttöjen puhe on selkeästi yleiskielisempää. Puhe ei kuitenkaan ole varsinaisesti yleiskielistä, vaan tytöt tapaavat suosia laajalevikkisiä puhekielen piirteitä. Saman ovat todennet myös monet muut tutkijat: pojat näyttävät säilyttävän murteelliset variantit puheessaan paremmin kuin tytöt, vaikka erot sukupuolten välillä eivät aina kovin selkeitä olisikaan (esim. Lappalainen 2001, 184). Esimerkki (4) on pojan tuottamasta murteellisesta puheesta.

(4) 2012, 1. tunti, 15.00

01 Ahti: viis **menöö seittemään**, (.) **yh<sup>y</sup>öden** kerra.  
 02 ((opettaja pyyhkii taulua))  
 03 opeB: °otan **nuå** jo pois **tuåltä edestå°**,  
 04 (2.0) ((opettaja jatkaa taulun pyyhkimistä))  
 05 ((opettaja kirjoittaa Ahin sanelun mukaan  
 06 taululle laskun))  
 07 Ahti: **yh<sup>y</sup>öden** kerran jää kaks, (1.5)  
 08 kahteenkymmeneenkuuteen viis kertaa, (1.0)  
 09 jää yks, (2.5) **kolmeentoista** (.) se **menöö**  
 10 kaks kertaa. (1.0) jää:: **kolme**. (.) sitte  
 11 **pilkku** vastauksenki, (.) **pilkku**. (.) sitte  
 12 **kol<sup>o</sup>meenkymmeneen menöö** kuus kertaa,=  
 13 opeB: =HYVÅ (.) se meni tasan.

Esimerkissä (4) Ahti saa vastausvuoron ja sanelee matematiikan laskutoimitusta opettajalle B, joka kirjoittaa laskun taululle. Ahdin puheessa esiintyvät e:n labiaalistuminen sanassa *menöö* (r. 01, 09 ja 12), ts:n vastine *tt* sanassa *seittemään* (r. 01), svaavokaali ja d:n vastine *đ* sanassa

*yh<sup>o</sup>den* (r. 01 ja 07) sekä *svaa* sanassa *kol<sup>o</sup>meenkymmeneen* (r. 12). Hänen puheessaan esiintyvät myös yleiskieliset, svaattomat muodot sanoissa *kolmeentoista* (r. 09), *kolme* (r. 10) ja *pilkku* (r. 11) (vs. murt. *kol<sup>o</sup>meentoista*, *kol<sup>o</sup>me*, *pil<sup>i</sup>kku*).

Tyttöjen suosimia yleispuhekielisyyksiä kuvaa seuraava esimerkki (5), jossa Aino, Sofia ja Klaara käyttävät yleiskielen tai yleispuhekielen piirteitä sellaisissa sanoissa, jotka voisivat saada myös murteellisen variantin.

(5) 2012, 2. tunti, 4.00

01 opeB: jaettiin<sup>v</sup> vaan kymmenellä **pil<sup>i</sup>k ku** siirtyy  
02 **nel<sup>o</sup>kkyytkah<sup>a</sup>ðeksa**. (2.0) sitte dee, (0.5)  
03 seitkytviis prosenttia. paljokahan se on  
04 ensinnäkin murtolukuna. (1.5) Aino.  
05 (.)  
06 Aino: **°kolme neljäsosaa°**,  
07 opeB: joo ja Sofia mitenkäs sä laskit se,  
08 Sofia: öö no **toi** jaetaan (tää) (.) **toi** oli (.) yks  
09 **neljäsosa** oli **satakakskyt** niin **sen** voi kertoa  
10 **kolmella**.=  
11 opeB: =ja vastaus on,  
12 Sofia: **kolmesataa kuuskyt**=  
13 opeB: =**oikeen** (.) hyvä, (2.5) sitten Klaara jos  
14 puhutaan että on kaksikymmentä prosenttia niin  
15 se on mu- urtolukuna,  
16 Klaara: yks **viidesosa**

Katkelmassa kuudesluokkalaiset käyvät opettajan B johdolla läpi matematiikan kotitehtäviä. Riveillä 01–04 opettajan puheessa kaikki sellaiset sanat, jotka voivat ylipäättään saada murteellisen variantin, saavat sellaisen: assimilaatio sanassa *jaettiin<sup>v</sup>*, *svaa*-vokaalit sanoissa *pil<sup>i</sup>kku* ja *nel<sup>o</sup>kkyytkah<sup>a</sup>ðeksa* sekä jälkimmäisessä esiintyvä *d*:n vastine *ð*. Vastaavasti Aino vastaa yleiskielisesti, svaattomasti, *kolme neljäsosaa* (r. 06) (vs. murt. *kol<sup>o</sup>me nel<sup>i</sup>jäsosaa*). Myös Sofian vuoroissa (r. 08–10 ja 12) esiintyy murteellisista varianteista poikkeavia yleis- ja yleispuhekielisiä variantteja: *toi*, *neljäsosa*, *satakakskyt*, *sen* (vs. murt. assimiloitu *sev*), *kolmella* sekä *kolmesataa*. Samoin Klaara vastaa opettajan kysymykseen yleiskielisesti *viidesosa* (r. 16).

Sen lisäksi, että esimerkki (5) osoittaa tyttöjen puhuvan yleiskielisemmin tai yleispuhekielisemmin kuin opettaja B, kertoo se myös jotain puheen mukauttamisesta: selkeä havainto on se, että tytöt mukauttavat puhettaan ennen kaikkea toisiinsa. Vastaavanlaisia

esimerkkejä löytyy myös toisen tunnin loppupuolelta ja kolmannen tunnin alusta. Mukauttaminen yleiskielisiin tai yleispuhekielisiin variantteihin tapahtuukin vuorojen yli tytöltä toiselle. Poikien puheessa ilmiö on vastakkainen: pojat vaikuttavat mukauttavan puhettaan helpommin opettajan B puheeseen, jolloin opettajajohtoinen kyselevä opetuspuhe poikaoppilaiden ja opettajan kesken tuottaa hyvin murteellisia variantteja. Mukauttaminen saattaa johtua samaistumisesta: opettaja B on nuori, rento miesopettaja, joka lienee poikien – ja miksei tyttöjenkin – suosiossa. Hän on mahdollisesti samaistumisen kohde etenkin poikaoppilaille. Näin ollen heidän kielenkäyttönsäkin mukautuu opettajan kielenkäyttöön. Havaintoa kielenkäytön mukautumisesta tukee myös huomio, että aikaisemmassa aineistossa vastaavaa ilmiötä ei ainakaan yhtä selvästi ole nähtävillä.

Aineistossa on myös tilanteita, joissa opettajan puhe ei suoraan vaikuta oppilaisiin, kuten jälkimmäisen aineiston kolmannen tunnin fysiikan ryhmätyössä. Tällöin oppilaat mukauttavat puhettaan ennen kaikkea toistensa puheeseen. Esimerkissä (6) oppilaat Klaara, Milka ja Miika koettavat keskenään koota johdoista, paristosta ja polttimosta toimiva lamppua. Erityishuomio kiinnittyy Klaaran ja Miikan käyttämiin variantteihin riveillä 01–02 ja 13, kun Klaara käyttää yleiskielistä ja yleispuhekielistä varianttia ja Miika vastaavasti murteellista varianttia.

(6) 2012, 3. tunti, 20.00

```
01 Klaara: eli noi on noin? ja sitten tää menee, (.)
02          meneeks tää sitte (--)
03 Milka:  joo
04          (2.0)
05 Milka:  hetkine,
06 Miika:  (--)
07 Klaara:  °apua°
08          (1.0)
09 Milka:  noni?
10          ((päällekkäispuhuntaa, ei saa selvää))
11 Klaara:  (--) sitte tämä ja sitte
12          (1.0)
13 Miika:  (--) °tuo menöö sitte tuohon°
```

Klaaran vuorossa (r. 01–02) esiintyy sekä yleispuhekielinen *noi* että *mennä*-verbin yleiskielinen yksikön 3. persoonan taivutusmuoto *menee*, joka rivillä 02 saa vielä päätteekseen yleispuhekielisen kysymysliiteyhtymän *-ks* (ISK §130). Riveillä 03–12 ryhmän jäsenet koettavat saada laitettaan toimimaan, jolloin verbaalinen toiminta jää toissijaiseksi käytännön toiminnalle. Rivillä 13 sama *mennä*-verbi saa Miikan puheessa murteellisen *menöö*-variantin,

vaikka murteellinen diftongin avartuma jääkin toteutumatta sanoissa *tuo* ja *tuohon* (vs. murt. *tuå*, *tuåhon*). Esimerkki (6) siis osoittaa, että yleis- ja yleispuhekieliset variantit ovat useimmiten tyttöjen tuottamia, murteelliset taas poikien.

Kuten esimerkistä (6) nähdään, saattaa yksittäisen puhujan idiolektissa esiintyä sekä hyvin yleiskielisiä että hyvin murteellisia variantteja. Miika on tästä hyvä esimerkki. Hänen puheessaan esiintyy sekä laajalevikkisiä (ks. Hietala 2012, 40–41) että hyvin yleiskielisiä piirteitä, kuten esimerkissä (6), mutta myös hyvin voimakkaita murrepiirteitä: hänen puheessaan esiintyy myös sellaisia sanoja, joita ei käytetä kuin eteläpohjanmaan murteessa. Murteellisen sanaston käyttö näyttää lisäksi tuottavan puheeseen myös muita murteenmukaisia kielenpiirteitä, kuten esimerkissä (7), jossa Miika kertoo omasta haaveammattistaan.

(7) 2012, 3. haastattelu, 00.00

01 Miika: mä aattelin että, (0.5) ku mä **itte** en **pakkaa**  
02 ajaa kovi<sup>1</sup> lujaa niin mä aattelin että varmin  
03 tapa siinä olla mukana on olla kartturina.

Katkelma (7) on haastattelusta, jossa osallistujina ovat Miikan lisäksi Väinö ja Jouko. Ennen esimerkin alkua Miika kertoo olevansa *kova moottoriurheilufani*, mutta toteaa katkelmassa, ettei tykkää ajaa itse niin lujaa, joten paras ammatti hänelle voisi olla *kartturi* eli kartanlukijana oleminen. Miikan puheessa esiintyvät *ts:n* vastine *tt* sanassa *itte* (r. 01) sekä assimilaatio *kovi<sup>1</sup> lujaa* (r. 02). Huomattavin murteellinen piirre on eteläpohjalaismurteelle tyypillinen verbi *pakata* eli *tavata*, *olla tapana*, joka esiintyy Miikan puheessa rivillä 01. Kaikessa huvittavuudessaan esimerkki osoittaa, että joidenkin oppilaiden – tässä tapauksessa Miikan – puheessa voi esiintyä sekaisin sekä leimallisia yleispuhekielen että leimallisia eteläpohjalaismurteen piirteitä. Vahvat murrepiirteet vaikuttavat olevan tendenssinä myös muiden poikien puheessa, mutta heidän kohdallaan vaihtelu yleis- ja yleispuhekieleen on hieman vähäisempää.

Oppilaat ovat myös itse jonkin verran perillä käyttämistään kielimuodoista. Kun oppilaat katsovat viidennellä tunnilla videota aiemmasta aineistonkeruusta, Joakim tekee havainnon Väinön puhetavasta esimerkissä (8):



(8) 2012, 5. tunti, 27.26

01 Joakim: Väinön puhetyyli \$on kyllä muuttunu\$,

Esimerkki (8) sekä muutkin oppilaiden tekemät huomiot ja huvittuneet toistot videota katsellessa osoittavat, että oppilaat tiedostavat kielellisiä muutoksia ainakin toistensa kielessä. Oman kielenkäytön tunnistaminen vaikuttaa kuitenkin olevan vielä hieman vaikeaa, kuten seuraava esimerkki (9) osoittaa:

(9) 2012, 3. haastattelu, 7.00

01 Jouko: no **\*\*\*s** ((Lapuan naapurikunta)) asuu **meidän**  
02 toin**em** mumma niin se käyttää.  
03 Haast: muistaksä yhtää mitä,  
04 Jouko: no (.) siis sillä lailla **poh°jammaata** puhuu  
05 aika palioki ihan ni (.) niinku **poh°jammaan**  
06 murretta.=  
07 Haast: =joo. (.) sä et puhu- (.) [tai sä et ainakaa  
08 ajattele että sä °puhuusit niin leviää°]  
09 Jouko: [no emmä yleensä  
10 mutta ] kyllä joskus (.) **tuloo** sanottua  
11 \$jotai,\$

Haastattelussa oppilailta on kysytty, ovatko he huomanneet vanhempiensa ja isovanhempiensa käyttävän joskus heidän omasta kielestään poikkeavia sanoja. Jouko toteaa huomanneensa (r. 01–02), mutta huvittavasti hän itse ei tunnista puhuvansa niin murteellisesti (r. 09–10), vaikka hän on omien havaintojeni ja pelkästään esimerkinkin perusteella yksi murteellisimmin koko aineistossa puhuva oppilas. Havaintoa murteen vahvuudesta saattaa selittää myös Joukon puheenvuorojen kokonaismäärä, joka on korkein koko luokassa (ks. taulukko 5). Toisaalta Joukon *mumma*, joka on kotoisin Lapuan naapurikunnasta, saattaa Joukon havaintojen perusteella puhua perustavasti eri tavalla kuin Joukon muu perhe, jolloin hänen havaintonsa puheen erilaisuudesta voi olla täysin paikkansapitävä.

Myös muut oppilaat kertovat haastattelussa huomanneensa erilaisia murteita esimerkiksi muualla Suomessa asuvien tuttavaperheidensä kielenkäytössä ja leireillä tapaamiensa muiden lasten puheessa, mutta haastattelutilanteen yhtäkkisyydestä johtuen he eivät osaa kertoa tarkempia kuvauksia kielellisistä eroista.

#### 6.1.4 Yhteenveto

Luvussa 6.1 on tarkasteltu vuoden 2008 ja 2012 aineistoja yleisesti. Keskiöön olen nostanut puheenvuorojen jakautumisen oppitunneilla oppilaiden ja opettajien kesken sekä opettajien ja oppilaiden kielenkäytön.

Puheenvuoroja vuosien 2008 ja 2012 aineistoissa on lähestulkoon yhtä paljon. Puheenvuorojen määrä ei suoraan korreloi varsinaisen puheen määrän kanssa, mutta tulokset antavat osviittaa siitä, kuka luokassa puhuu eniten ja kenellä on eniten puheenvuoroja. Puheenvuorojen määrän tarkastelussa ilmenee, että opettaja B käyttää hieman enemmän puheenvuoroja kuin opettaja A, mikä tarkoittaa sitä, että oppilailla on opettajan A tunneilla enemmän puheenvuoroja. Toisaalta opettajan B vuorot ovat lyhyempiä kuin opettajan A, joten näin ollen oppilaiden puheen määrä saattaa olla lähestulkoon yhtäläinen sekä opettajan A että opettajan B tunneilla. Myös oppituntisisällöt, oppilaiden ikä sekä opettajan kommunikointitapa saattavat vaikuttaa puheenvuorojen jakautumiseen ja puheen määrään.

Opettajien A ja B puhetta verratessa keskeiseksi eroavaisuudeksi nousee murteen ja yleiskielen määrä puheessa. Havaintojeni mukaan naisopettaja A puhuu keskimäärin yleiskielisemmin tai yleispuhekielisemmin kuin miesopettaja B, joka suosii puheessaan enemmän murteellisia variantteja. Näin ollen opettajan A puheessa tapahtuu enemmän vaihtelua kuin opettajan B, minkä takia kielellisen vaihtelun tilanteet ja tehtävät poikkeavat aikaisemmassa ja jälkimmäisessä aineistossa jonkin verran toisistaan: useinhan toinen vuorovaikutusapuolista on opettaja lukuun ottamatta oppilaiden ryhmätöitä.

Oppilaat saavat oppitunneilla keskimäärin joka toisen puheenvuoron. Tyttöjen ja poikien kesken puheenvuorot jakautuvat poikien hyväksi: pojat käyttävät keskimäärin 33,6 puheenvuoroa/oppilas enemmän kuin tytöt. Huomio kieliä poikien puhevallasta luokassa, mutta useiden tutkimusten mukaan puheenvuorojen ja vallan määrä eivät suoraan korreloi.

Oppilaiden puhetapaa tarkastellessa tendenssi on kutakuinkin samanlainen kuin opettajien sekä aikaisempien tutkimusten raportoimat tendenssit: tytöt näyttävät suosivan enemmän yleis- ja yleispuhekielisiä variantteja, kun taas poikien puheessa murteelliset variantit saavat enemmän sijaa. Aineiston perusteella tytöt näyttävät mukautuvan toistensa puhetapaan, kun taas pojat mukautuvat opettajan B kanssa samaan, murteelliseen puhetapaan. Huomattavaa

on, että lähestulkoon jokaisen oppilaan kohdalla esiintyy vaihdellen niin yleis-, yleispuhekielisiä kuin murteellisiakin variantteja.

Haastattelujen perusteella oppilaat tiedostavat jonkin verran omaa kielenkäyttöään, mutta toistaiseksi he pystyvät havainnoimaan helpommin jonkun toisen kielenkäyttöä.

## 6.2 Kielenkäytön tilanteiden muutos

Luokkahuoneen kielenkäytön tilanteet eli *opettajajohtoinen opetustilanne*, *kysyminen*, *kerronta*, *toistaminen* ja *työrauhan ylläpitäminen* (ks. luku 3.2.2) ovat ilmeisen pysyviä oppitunnin tilanteita, sillä ne kaikki esiintyvät ainakin jonkinlaisessa muodossa sekä vuoden 2008 että vuoden 2012 aineistoissa. Tosin niiden esiintymismäärä aineistojen kesken vaihtelee. Määrän lisäksi toinen, hyvin merkittävä muutos on murteen ja yleiskielen vaihtelun määrä kielenkäyttötilanteissa: aikaisempaan tutkielmaan (Hietala 2012) määrittelemäni kielenkäyttötilanteet nousivat itsenäisiksi tarkastelukohteiksi nimenomaan siksi, että niissä oli paljon kielellistä variaatiota, mutta jälkimmäisessä aineistossa vaihtelu on vähäisempää.

Kielellisestä muutoksesta johtuen olen kategorisoinut ja nimennyt vaihtelun tilanteet hieman eri tavalla kuin aiemmassa tutkielmassani. Esittelen tässä alaluvussa *Opettajajohtoisen opetus- ja ohjaustilanteen* (6.2.1), *Kyselemisen* (6.2.2), *Kerronnan* (6.2.3), *Työrauhan ylläpitämisen* (6.2.5) sekä uusina kielenkäytön vaihtelun tilanteina *Vapaamuotoisen keskustelun* (6.2.5) sekä *Ääneen lukemisen* (6.2.6). *Toistaminen* on tilanteena jätetty pois, sillä tarkemman analyysin perusteella se ei varsinaisesti ole itsenäinen tilanne vaan pikemminkin näkökulma tilanteiden sisällä tapahtuvaan vaihteluun. Toistamista siis edelleen tapahtuu, mutta tässä analyysissä toistoa tarkastellaan muiden tilanteiden sisällä yhtenä vaihtelun mahdollisena paikkana. Luvun lopuksi on yhteenveto keskeisimmistä tuloksista.

### 6.2.1 Opettajajohtoinen opetus- ja ohjaustilanne

Opettajajohtoinen opetus- ja ohjaustilanne on vuoden 2012 aineistossa keskeinen kielenkäytön tilanne, jossa esiintyy murteen ja yleiskielen vaihtelua. Luvussa 3.2.2 esitelty *Opettajajohtoinen opetustilanne* on uudemman aineiston valossa hieman suppea termi, sillä kielelliset tilanteet sisältävät laajemmin ohjaavaa, säätelevää ja informoivaa toimintaa (ks.

Keravuori 1988, 197 ja Thornborrow 2002, 112; 124). Jälkimmäisen aineiston perusteella olen täsmentänyt tilanteen nimen *Opettajajohtoiseksi opetus- ja ohjaustilanteeksi*, jolloin se sisältää muunkinlaiset kuin opetukselliset tilanteet, kuten yhteistoimintaan ohjaavat opettajan vuorot.

Opettajajohtoinen opetus- ja ohjaustilanne poikkeaa muista luokkahuoneen kielenkäyttötilanteista siten, että se on pääosin opettajan tuottamaa puhetta. Muissa määrittelemissäni tilanteissa eli kyselemisessä, kerronnassa, vapaamuotoisessa keskustelussa ja osittain myös työrauhan ylläpitämisessä oppilailla on mahdollisuus olla aloitteentekijän roolissa. Koska opettaja on aikaisemman ja jälkimmäisen aineiston välillä vaihtunut, ei yksittäisen opettajan puheen muuttumista voi tarkastella, mutta opetustilanteita voi kuitenkin analysoida. Esimerkistä (10) ilmeneekin, minkälaista vaihtelua tapahtuu jälkimmäisessä aineistossa opettajan B puheessa.

(10) 2012, 1. tunti, 7.00

```
01 opeB: sitte viiskytneljä sivul(le).  
02 ((oppilaat kääntävät sivua))  
03 (4.0)  
04 opeB: miltä näyttää, (2.0) koe on tulossa. (1.5)  
05 älä la- älä laske vielä mitään vaan  
06 silimäälet ne kaikki laskut. (0.5) mietit  
07 miten laskisit tämän miten tämän miten tämäj  
08 joka ikinen lasku. (0.5) sitte vasta hetken  
09 päästä lasketa (ha).
```

Esimerkissä (10) opettaja B käyttää yleiskielisiä variantteja sanoissa *tulossa* (r. 04), *vielä* (r. 05) sekä huoliteltuja kielenpiirteitä, joissa ei ole assimilaatiota sanoissa *mitään* (r. 05), *miten*, *ikinen* ja *tämän* (r. 07) (vs. murteelliset *tulos*, *vielä*, *mitääv*, *mitel*, *ikinel*, *tämäm*). Katkelmassa esiintyy myös monipuolisesti yleispuhekielisiä ja murteellisia variantteja, kuten loppuheittoinen lukuilmaus *viis* (r. 01), svaavokaali ja jälkivokaalin sulautuma sanassa *sil<sup>i</sup>määlet* (r. 06), diftongin avartuma sanassa *mietit* (r. 06) ja jälkitavujen välinen *h* sanassa *lasketaha* (r. 09).

Merkittävä huomio on, että selkeitä opettajajohtoisia opetustilanteita on jälkimmäisessä aineistossa huomattavasti vähemmän. Vuonna 2008 opettajalla A oli lähes 50 opettajajohtoista opetustilannetta, kun opettajalla B oli samantyyppisiä, selkeästi opettajajohtoisiksi laskettavia opetustilanteita ainoastaan noin 35. Selkeät opettajajohtoiset

opetustilanteet ovatkin harvinaisempia jälkimmäisessä aineistossa: niissä pyritään pikemminkin ohjaamaan luokkaa yhteistoimintaan. Katkelma (11) on esimerkki opettajalle B tyypillisestä opettajajohtoisesta ohjaustilanteesta. Jälkimmäisessä aineistossa opettajan B vuorot ovat yleisesti lyhyempiä kuin opettajan A; tämä selittää osittain myös opettajan B suurempaa puheenvuorojen määrää.

(11) 2012, 2. tunti, 33.00

01 Jouko: mennäänkö väläkälle,  
 02 opeB: ei **vielä** (2.0) sitte ne jotka oli eileen  
 03 **sielä kaukalossa** nii **menöö** pistämään sen  
 04 kuntoon nyt (0.5) **otatta** kolat ja **tuältä** se-  
 05 sen lapion  
 06 joku: siinä oli raktori aamu[lla ]  
 07 opeB: [joo?] mutta **sielä** aina  
 08 **reunoihin** vähä jää [nii laittakaa se kuntoon  
 09 **niim** me mennä-]  
 10 Ahti: [mä? otan sen mikä oli]  
 11 Joakimilla  
 12 ((hälinää, monet puhuvat yhtä aikaa))  
 13 (1.0)  
 14 opeB: se **or** rikki se **yks**, (.) ho ha ho (se **or** rikki  
 15 se) (2.0) [lapio ja **kaks** kolaa]  
 16 Ahti: [ai se isoo ] (.) isoo,=  
 17 opeB: eiku **pienempi**  
 18 (0.5)  
 19 Ahti: **pienempi**

Esimerkissä (11) opettajan B puhe on suoraviivaisempaa ja kauttaaltaan murteellisempaa kuin opettajan A: ainoat selvästi yleiskieliset piirteet ovat riveillä 03 ja 08, sanassa *kaukalossa*, jossa esiintyy inessiivin pitkä muoto sekä sanassa *reunoihin*, jossa diftongi on jäänyt sulautumatta (vs. *kaukalos* ja *reunoohin*). Muuten puheessa esiintyy diftongin avartumia sanoissa *vielä* (r. 02), *sielä* (r. 03 ja 07), *tuältä* (r. 04) ja *pienempi* (r. 17 ja 19), ee:n labiaalistumista sanassa *menöö* (r. 03), assimilaatiota *niim me* ja *or rikki* (r. 09 ja 14) sekä i:n loppuheittoa; tosin kaikki loppuheittotapaukset ovat yleispuhekielisissä, ekspansiivisissa lukusanoissa *yks* ja *kaks* (r. 14 ja 15).

Esimerkki (12) poikkeaa edellisestä, sillä siinä opettajan B vuoro on muihin jälkimmäisen aineiston opettajajohtoiisiin opetustilanteisiin nähden melko pitkä; opettajan A vuorot ovat useammin pituudeltaan samankaltaisia esimerkin (12) kanssa, kuten esimerkissä (13).

(12) 2012, 2. tunti, 34.00

01 opeB: no laitetaan sinne et se ei oo mikään  
02 tasaluku sata (1.0) **kah<sup>a</sup>ðeksa-** ka- sata  
03 **kah<sup>a</sup>ðeksankytä** kaks euroa mähän keksin sen  
04 **tuåsta** vaan, (0.5) se on varmaan  
05 komposiittimaila. (2.5) sittek ku on näin  
06 kevät jo niin ruvetaan myymää  
07 **alennusmyynneillä** näitä **tuåtteita** niin  
08 sä saat siitä, (2.0) **kol<sup>o</sup>kkytä**, (1.5) vaikka  
09 kolkkyt, (1.0) joo **isä<llä>s** on ollu  
10 traktorinkauha niin **kol<sup>o</sup>kkytākaks** prosenttia  
11 alennusta. (1.0) mikä on sen hinnan mikä sun  
12 **isäs** pitää siitä maksaa. (0.5) miten lasket,  
13 (0.5) **uudestaa?** (.) mailan hinta on alun  
14 perin sata kah<sup>a</sup>ðeksankytä **kaks**, (0.5)  
15 keväällä sen saa alennuksella **kol<sup>o</sup>kytākaks**  
16 prosenttia alennusta miten (0.5) ei **tartte**  
17 vastausta **vielä tietää** vaan miten lasket tän.

Opettajan B opetuspuheessa esiintyy huomattava määrä murteellisia variantteja: *kah<sup>a</sup>ðeksa* (r. 02), *kah<sup>a</sup>ðeksankytä* (r. 03), *tuåsta* (r. 04), *sittek* (r. 05), *tuåtteita* (r. 07), *kol<sup>o</sup>kkytä* (r. 08), *isälläs* (r. 09), *kol<sup>o</sup>kkytākaks* (r. 10), *isäs* (r. 12), *uudestaa* (r. 13), *kah<sup>a</sup>ðeksankytä* (r. 14), *kol<sup>o</sup>kytākaks* (r. 15), *tartte* (r. 16) sekä *vielä* ja *tietää* (r. 17). Vastaavasti ainoat sellaiset yleiskieliset sanat, jotka voisivat saada murteellisen variantin, ovat *alennusmyynneillä* (r. 07) ja *kah<sup>a</sup>ðeksankytä*, jossa esiintyy yleiskielen *d* (r. 14) (vs. murt. *alennusmyynniillä*, *kah<sup>a</sup>ðeksankytä*).

Samankaltainen opettajajohtoinen opetustilanne, joka sattuu olemaan sisällöltäänkin samantyyppinen esimerkin (13) kanssa, esiintyy aikaisemman aineiston kolmannella tunnilla:

(13) 2008, 3. tunti, 5

01 ((opettaja järjesteleee opetusvälineitä))  
02 opeA: **tuota** keväällä kun on kaikki (2.0)  
03 alennusmyynnit **alkamassa** niin, (.) **tuolla**  
04 **jiikookooliiverissä**, (1.5) on mum **mielestä**  
05 aika monena (.) keväänä alennusmyyntejä?  
06 (1.0) ja (.) **siellä** on mukava sitte, (2.0)  
07 kattella? (1.0) **siellä** ei **myydä** välttämättä  
08 nyt niin **kauheen** paljon <vaatteita>? (.)  
09 eikä **myydä**, (1.0) mitäs vois **vielä** olla  
10 **alennusmyynneissä**.  
11 Jalo: @KARKKIA@  
12 opeA: no karkitkaa ei oo välttämättä  
13 >**alennusmyynnis**< mutta ↑**pehmolelut** vois olla

14 *alennusmyynnis,*  
15 Miika: yleensä lelut on *alennukses.*

Esimerkissä (13) opettaja A aloittaa vuoronsa rivillä 02 käyttämällä yleiskielistä *tuota*-partikkelia (vs. yleispuhekielinen *tota* tai murteellinen *tuåta*). *Tuota*-partikkelia voidaan kutsua myös suunnittelupartikkeliksi, sillä se ennakoi usein aiottua toimintaa (ISK § 861). Vuorossa riveillä 02–10 esiintyy paljon muitakin yleiskielisiä variantteja, kuten inessiivin pitkä muoto (*alkamassa, jiikookooliiverissä*<sup>9</sup>), avartumaton diftongi (*tuolla, mielestä, siellä*), yleiskielen *d* (*myydä*) sekä yleispuhekielinen variantti *kauheen* (vrt. yleiskielinen *kauhean* ja murteellinen *kauhian*). Lisäksi rivillä 04 esiintyvä *mum* on yleispuhekielinen persoonapronomini, ja samalla rivillä esiintyvistä sanasta *mielestä* puuttuu possessiivisuffiksi, mikä on tavallista yleispuhekielelle. Yleiskielinen vuoro (r. 02–10) päättyy kysymykseen *mitäs vois vielä olla alennusmyynneissä?*, mikä ilmaisee vuoron olevan opetuspuhetta, jolla yritetään saada oppilaiden huomio kiinnittymään aiheeseen. Opetuspuheesta indikoivat myös virallisemmat, yleiskieliset muodot sanoissa *vielä* ja *alennusmyynneissä* (vs. *vielä* ja *alennusmyynniis*) riveillä 09 ja 10. Jalon vuoron jälkeen riveillä 12–14 opettaja käyttää taas murteellista puhetta, jossa esiintyy kaksi kertaa samassa sanassa lyhyt inessiivin päätte *-s*: *alennusmyynnis*. Sen sijaan *pehmolelut* (r. 15) saa svaattoman, yleiskielisen muodon, kun murteellisesti se sanottaisiin *peh<sup>e</sup>molelut*. Inessiivin lyhyttä muotoa selittää inessiivin vaihtelemattomuus eteläpohjalaismurteessa, kuten Lehtinenkin (1996, 31) on todennut.

Esimerkkien (12) ja (13) vertailu osoittaa, että opettajan B puheessa on huomattavasti enemmän murteellisia variantteja, vaikka opettajajohtoisen opetustilanteen sisältö on lähestulkoon sama. Toinen selkeä ero aikaisemman ja jälkimmäisen aineiston välillä on opetuspuheen pituus: opettajan B vuorot ovat selvästi lyhyempiä kuin opettajalla A. Kolmas ero on selkeiden opetustilanteiden määrä aineistojen välillä.

Suurin syy eroihin lienee oppilaiden ikä: opettajan B ei tarvitse enää juurta jaksain selittää viides–kuudesluokkalaisille toimintatapoja toisin kuin opettajan A, jolloin oppilaat ovat pieniä ja ohjeiden täytyy olla tarkasti muotoiltuja. Toki vanhemmilla oppilailla saattaa olla nuorempiin verrattuna monimutkaisempia toimintatapoja, jotka vaativat laajempaa sanallista ohjeistusta, mutta tässä aineistossa sellaisia ei ole. Ero voi johtua yksinkertaisesti myös opettajien A ja B erilaisesta opetustavasta sekä luonnollisesti opettajien erilaisesta puhetavasta.

---

<sup>9</sup> Lapualla sijaitseva kauppa, JKK Liiveri.

### 6.2.2 Kyseleminen

Luvussa 3.2.2 esitelty tilanne *Kysyminen* on edelleen sekä aikaisemman että jälkimmäisen aineiston perusteella hyvin tavallinen kielellinen tilanne luokkahuoneessa. Tässä tutkielmassa käytetään kuitenkin laajempaa termiä *Kyseleminen*, sillä tilanteet sisältävät kysymisen lisäksi myös vastauksen ja mahdollisesti myös arvioivan vuoron. Jälkimmäisessä, vuoden 2012 aineistossa opetus vaikuttaakin etenevän käytännössä kokonaan kysymys–vastaus–arviointi-syklin eli opetussyklin varassa. Tämä selittää myös puhtaan, opettajajohtoisen luentomaisen opetustilanteen vähäistä esiintymistä jälkimmäisessä aineistossa.

Murteen ja yleiskielen vaihtelu opettajan B puheessa ei ole kovin runsasta kyselemispuhetoiminnan aikana, kuten ei opettajajohtoisessa opetustilanteessakaan. Jonkin verran puhe kuitenkin mukautuu ympäröivään puheeseen, jolloin siinä esiintyy harvinaisempia yleiskielisiä variantteja, kuten esimerkissä (14).

(14) 2012, 1. tunti, 15.00

01 opeB: °*seittemä*° hyvä? (1.5) mitäs tälle *teh<sup>e</sup>ää*  
02 onko *täs* ny niitten (.) pituuksien keskiarvo  
03 (0.5) vaan, (.) Ahti,  
04 Ahti: jaetaan *vielä* °ootas ny° (1.5) *viidellä*,  
05 opeB: miks *viidellä*.  
06 Ahti: niit'on viis (--)

Esimerkissä (14) rivillä 1–2 opettajan puheessa esiintyy paljon murteellisia variantteja, kuten yleiskielen *ts:n* vastine *tt* sanassa *seittemän* (r. 01), inessiivin lyhyt muoto *-s* sanassa *täs* (r. 02) ja diftongin avartuma sanassa *vielä* (r. 04). Huomio kiinnittyy kuitenkin rivillä 01 olevaan sanaan *teh<sup>e</sup>ää*, jossa esiintyy sekä svaavokaali että *d*: vastine, yksitäryinen *r* (*ð*). Kun Ahti vastaa rivillä 04 käyttäen yleiskielistä varianttia *viidellä* (vs. murt. *viidellä*), toistaa opettaja B sen samassa, yleiskielisessä muodossa rivillä 05, vaikka hän on juuri rivillä 01 käyttänyt murteellista, yksitäryistä *r*:ää *d*:n vastineena.

Toisaalta samantyyppisessä tilanteessa opettajan B murteellinen variantti saattaa pysyäkin, kuten esimerkissä (15). Esimerkissä opettaja B on taululla ja Raimo vastaa matemaattiseen tehtävään.



(15) A2012, 1, tunti, 17.00

01 opeB: vaan mitä teet sitte,  
02 (0.5)  
03 Raimo: jaa::n, (.) °tän **viidellä**°.  
04 opeB: miks **viiðellä**,

Rivillä 03 Raimo vastaa opettajan esittämään kysymykseen, että jakaisi tehtävän *viidellä* käyttäen lukusanasta yleiskielistä, *d*:llistä muotoa. Opettaja B sen sijaan toistaa saman lukusanan rivillä 04, mutta murteellisessa muodossa, jolloin *d* on korvautunut eteläpohjalaisella *ð*:lla.

Toisaalta kysymyssekvenssissä vaihtelu voi tapahtua myös toiseen suuntaan, murteellisesta oppilaan vuorosta opettajan B yleispuhekieliseen muotoon, kuten esimerkissä (16):

(16) 2012, 3. tunti, 30.00

01 Vilppu: ope ((puhuttelee etunimellä)) **pitääskö** tään  
02 toimia.  
03 opeB: **pitäis** sen? (.) palaa.

Vilppu kysyy tiedustelukysymyksen (r. 01–02) ja käyttää murteellista varianttia *pitääskö*. Opettaja B vastaa hänelle yleispuhekielisesti *pitäis* (r. 03) – ehkä selkeyttääkseen vastaustaan.

Oppilaiden kohdalla vaihtelua on enemmän. Usein oppilas saattaa vastauksessaan käyttää yleiskielisiä variantteja, joilla luodaan luokahuoneen institutionaalista luonnetta sekä mahdollisesti pyritään pitämään vastaus selkeänä, kuten mielestäni tapahtuu esimerkissä (17). Ennen katkelman alkua Väinö on saanut vastausvuoron, ja hän on kävellyt liitutaulun luo täydentääkseen opettajan taululle piirtämään hehkulamppuun hehkulangan.

(17) 2012, 3. tunti, 4.00

01 opeB: no <↑joo> aikas hyvim meni (0.5) **mihinä** pitää  
02 olla se toine ja **mihinä** toine  
03 (1.0)  
04 Väinö: Toinen pitää olla (.) **nupissa** ja toinen pitää  
05 olla **kannassa**=,

06 opeB: =hmm **oikein**. (0.5) suurim~~piir~~tein **tu<sup>u</sup>ammonen**  
 07 mikä **tu<sup>u</sup>as** on,

Riveillä 01–02 opettaja B tarkistaa Väinön piirustuksesta vielä suullisesti, miten hehkulangan päät sijoittuvat hehkulamppuun. Opettaja B käyttää tarkistuskysymyksessään useita murteellisia variantteja: assimilaatiota sanoissa *hyvim meni* (r. 01) sekä kysymyssanaa *mihinä* (r. 01 ja 02). Rivillä 04–05 Väinö vastaa opettajan kysymykseen. Opettajan käyttämät murteelliset variantit voisivat aiheuttaa Väinönkin puheeseen murteellisen rekisterin, mutta hän vastaa käyttäen huoliteltua yleiskieltä (vrt. opettajan B *toine* rivillä 02 ja Väinön *toinen* rivillä 04) sekä inessiivin pitkää muotoa sanoissa *nupissa* ja *kannassa* riveillä 04 ja 05 (vs. murt. *nupis* ja *kannas*). Opettajan B arviointiosa on kuitenkin yleiskielinen, *oikein* (r. 06). Vuoro kuitenkin jatkuu riveillä 06–07 taas murteellisena, kun puheessa esiintyy assimilaatiota, diftongin avartumaa ja inessiivin lyhyt -s.

Aikaisemmassa aineistossa on tilanne, jossa oppilas vastaa opettajan A kysymykseen murteellisesti, mutta tarkistuskysymyksen jälkeen muuttaa vastauksensa yleiskieliseksi. Esimerkissä (18) Jouko toistaa omaa puhettaan, kun opettaja A kyselee oppilailta kuvasta löytyviä nykyaikaisia esineitä.

(18) 2008, 2. tunti, 5

01 opeA: joo-o? (0.5) Jouko?  
 02 Jouko: (0.5) tu<sup>u</sup>a tu<sup>u</sup>a, (2.5) (mikä tu<sup>u</sup>a ny oli)  
 03 **tel<sup>e</sup>kkari**.  
 04 opeA: mikä,  
 05 Jouko: **televisio**,  
 06 opeA: **televisiokin** on aika uusi asia, (--) joo?  
 07 (.) sitten, (1.5) Tapio,

Katkelman alussa (r. 01) opettaja A antaa Joukolle puheenvuoron nimeämällä hänet seuraavaksi vastaajaksi. Jouko hakee referentin nimitystä toistamalla demonstratiivipronominia *tu<sup>u</sup>a*, jossa diftongi on avartunut. Hän löytää nimityksen ja vastaa opettajalle käyttäen slangijohdoksen, nykyään yleistyneen sanan *telkkari* murteellista, svaallista muotoa *tel<sup>e</sup>kkari* (r. 03). Opettaja A arvioi Joukon vastausta rivillä 04 käyttäen kysymyssanaa *mikä*, jolla hän ilmaisee Joukon vuoron nominatiivimuotoisen sanan *tel<sup>e</sup>kkari* jollain tavalla ongelmalliseksi. Kyse voi olla kuulemisongelmasta, mutta Jouko tulkitsee opettajan hakevan korjausta sanan muotoon: hän korjaa vastauksensa yleiskieliseen muotoon

*televisio* (r. 05). Toistamalla yleiskielisen muodon *televisiokin* seuraavalla rivillä opettaja merkitsee Joukon vastauksen hyväksytyksi. Esimerkki (18) osoittaa myös, että oppilailla on ymmärrystä luokahuonerekisteristä ja sen vaatimasta puhetavasta. Jouko tulkitsee opettajan esittämän arvioivan vuoron koskevan kielimuodon valintaa. Hän toistaa murteellisen sanan yleiskielisenä, jotta se täyttäisi koulun kielen vaatimukset.

Kyselemistilanteen aikana siis tapahtuu monenlaista murteen ja yleiskielen vaihtelua, ja palaankin vaihtelun tehtäviin tarkemmin luvussa 6.3.

### 6.2.3 Kerronta

Kerrontaa esiintyy jälkimmäisessä aineistossa huomattavasti vähemmän kuin aikaisemmassa aineistossa, sillä jälkimmäisestä aineistosta puuttuu kokonaan aikaisempaan aineistoon kuulunut kerronnallinen oppitunti, jossa oppilaat kertovat lomakuulumisiaan. Jälkimmäisen aineiston oppitunnit keskittyvät opetukseen ja ohjaamiseen, jolloin kerronnallisten jaksojen määrä on vähäisempi. Toisaalta jälkimmäisessä aineistossa esiintyy aikaisemmasta aineistosta poiketen spontaaneja kerrontavuoroja, joissa oppilaat intoutuvat kertomaan omista arkikokemuksistaan. Esimerkki (19) onkin jälkimmäisen aineiston toiselta tunnilta, jossa se sijoittuu matemaattisten tehtävien käsittelyn keskelle.

(19) 2012, 2. tunti, 30.00

```
01 Jarmo: °↑mä tieðän yhöe Ursulan?°
02 joku: mistä sä sen [(tieðät)]
03                                     [( (naurua) )]
04                                     (0.5)
05 joku: (↑miksei voisi [olla-])
06 Touko:                                     [mäki ] tieðän viidako ykästä
07                                     (.)
08 opeB: $m(h)istä?$
09 monet: viidakon ykä(stä)
10                                     (0.5)
11 Ahti: sitte pieni merenneito. siinäki on se (.)
12 Ursula=
13 Jarmo: =niim mutta niinku ↑oikiasti.
14 opeB: Jarmoko tietää oikias elämäs Ursulan? mä en
15 tieðä Ursulaa muttoon ↑kuullu toki tämän
16 nainen varmaan,=
17 Jouko: =mä tieðän oikias elämäs sellaaßen ku Irmeli,
18                                     (0.5)
```

19 opeB: \$se ov vähä eri asia.\$=  
 20 Jouko: =\$se on **tuálta rivita(h)a(h)loolta**\$  
 21 ((nauraa)) (.)  
 22 opeB: nii(h)i(h)i (0.5) °mut° se nyt o ihan  
 23 normaali nimi näihi,  
 24 (.)  
 25 Jouko: no ei kyllä oo.

Aiemmin eräässä matematiikan tehtävässä on esiintynyt nimi *Uula*, joka on opettajalle B ja oppilaille vieras nimi. He ovat pohtineet, onko se tytön vai pojan nimi. Esimerkissä (19) olevassa matematiikan laskutehtävässä esiintyy myös oppilaille ja opettajalle vieraampi nimi *Ursula*, joka aiheuttaa luokahuoneessa keskustelua. Ennen vuoron alkua opettaja B on lukenut tehtävän ääneen kirjasta. Kun hän odottaa vastausta, aloittaa Jarmo kerrontavuoron rivillä 01. Joku epäilee Jarmon kertomuksen todenperäisyyttä (r. 02), mutta samalla kommentti naurattaa oppilaita. Sen jälkeen Touko rivillä 06 toteaa, että hänkin tietää *Ursula*-nimisen henkilön *Viidakon Ykä* -nimisestä tv-sarjasta. Tässä vaiheessa myös opettaja B tulee mukaan keskusteluun tarkistaakseen, kuuliko oikein (r. 08). Tähän monet oppilaat vastaavat päällekkäispuhuntaa toistamalla Toukon vuoron. Rivillä 11 Ahti kertoo tietävänsä *Ursula*-nimisen henkilön myös *Pieni merenneito* -elokuvasta. Tämän jälkeen rivillä 13 Jarmo huomauttaa, että hänen tuntemansa *Ursula* on oikean elämän henkilö. Opettaja B pohtii kertomusten todenperäisyyttä riveillä 14–16 ja toteaa samalla, ettei itse tunne *Ursula*-nimisiä naisia. Opettajan vuoron jälkeen Jouko aloittaa oman kerrontavuoronsa, jossa hän kertoo tuntevansa *Irmeli*-nimisen naisen, joka asuu ilmeisesti kylän vanhainkodissa, johon *rivitaloo* viitanee. Vuoro naurattaa oppilaita ja opettajaa, joka toteaa *Irmelin* olevan aivan normaali nimi matematiikan kirjan nimiin (*Uula* ja *Ursula*) verrattuna. Tähän Jouko vielä rivillä 25 toteaa, että *no ei kyllä oo*.

Kaiken kaikkiaan vuorot ovat hyvin murteellisia. Katkelmassa esiintyy diftongin avartumia riveillä 01, 02, 06, 11, 14, 15, 17 ja 20, yleiskielen *d*:n vastineena yksitäryistä *r*:ää riveillä 01, 02, 06, 15 ja 17, jälkitavujen supistumadiftongin -eA eteläpohjalaista muotoa -iA sanoissa *oikias(ti)* riveillä 13, 14 ja 17, inessiivin lyhyttä -s:ää riveillä 14 ja 17, assimilaatiota rivillä 19 sekä diftongien sulautumista yhdeksi sanassa *sellaasen* rivillä 17. Ainoa yleiskielinen sana, joka voisi saada myös murteellisen muodon, on erisnimi Viidakon Ykä, jossa yleiskielinen *d* on säilynyt. Toisaalta samankaltainen erisnimi, *Pieni merenneito* saa murteellisen muodon. Näin ollen myös erisnimien käytössä tapahtuu vaihtelua, mihin palaan tarkemmin alaluvussa 6.3.2.

Esimerkin (19) nauretut jaksot osoittavat, että opettajan ja oppilaiden institutionaalinen ja osittain myös ikäeron luoma hierarkia alkaa jälkimmäisen aineiston perusteella rakoilla oppilaiden ollessa alakoulun viimeisillä luokilla. Jälkimmäisen aineiston perusteella luokahuoneeseen olisi tullut selkeiden kerronnallisten vuorojen tilalle uudenlainen kielellinen tilanne, **vapaamuotoinen keskustelu**, jossa opettaja ja oppilaat ovat tasa-arvoisia keskustelijoita. Tästä tilanteesta lisää omassa alaluvussa 6.2.5.

Edellisessä esimerkissä (19) kaikki vuorot olivat poikien tuottamia. Seuraava esimerkki (20) kerronnallisesta jaksosta on katkelma Milkan ja Sofian haastattelusta. Se osoittaa, että henkilökohtaisistakin asioista kerrottaessa – mikä yleensä tuottaa puheeseen murteellisen rekisterin (ks. esim. Labov 1972, Lappalainen 2004) – tyttöjen puheessa säilyykin yleispuhekielinen rekisteri (ks. luku 6.1.3).

(20) 2012, 1. haastattelu, 4.00

01 Haast: onko **olemas** mitää semmosia sanoja mitä (.)  
02           mitä **teiðän tuåta** vaikka äiti tai isä tai  
03           sitte isovanhemmat käyttää mitä **te** että  
04           käytä. (1.5) muistattako jotaki **sellaasia**  
05           sanoja tai vanhoja sanoja esimerkiksi,  
06 Milka: no ehkä **jotai** muttei ny \$tuu mi(h)äl(h)ee  
07           (heti)\$=  
08 Haast: =nii se on °hankala yhtäkkiä°.  
09 Sofia: noo on **sillee** et **tiiäm** mitä se **tarkottaa** ja  
10           näim mutta, (.) sitte emmä sitä yleensä nii  
11           **ite** sano mutta (.) **kyl** sitä aina joskus sanoo  
12           **silleenki**,  
13 Haast: joo.  
14 Sofia: muttei **niit** oo kovin paljo.

Riveillä 01–05 haastattelija esittää kysymyksen Milkalle ja Sofialle. Vuorossa on useita murteellisia variantteja, mikä voisi mahdollisesti vaikuttaa seuraavien puhujien käyttämiin variantteihin. Milkan vastauksessa (r. 06) esiintyy kuitenkin yleispuhekielinen *jotai*, joka murteellisena saisi muodon *jotaki*. Sama yleispuhekielisyys jatkuu Sofian vuorossa (r. 09–12), jossa esiintyy vielä enemmän yleispuhekielisiä variantteja: *sillee*, *tiiäm* ja *tarkottaa* (r. 09), *ite* ja *kyl* (r. 11) sekä *silleenki* (r. 12) (vs. murt. *sillä lailla* tai *siihel laihin*, *tieðäm*, *tarkoottaa*, *itte*).

Esimerkkien (19) ja (20) valossa vaikuttaa siis siltä, että henkilökohtaisissa vuoroissa pojille tutumpi muoto on eteläpohjalaismurre, kun taas tytöille kerronnallisissa, omakohtaisissa vuoroissa on tavallisempaa yleispuhekielinen, laajalevikkisiä variantteja suosiva puhetyyli.

#### 6.2.4 Työrauhan ylläpitäminen

Työrauhan ylläpitäminen on luokahuonekontekstissa erityinen kielellinen tilanne – ja hyvin frekventti luokissa, joissa on paljon hälinää. Oma tutkimusluokkani on verrattain rauhallinen: olen kirjoittanutkin omiin muistiinpanoihini jälkimmäisessä aineistonkeruuvaiheessa huomioita siitä, että luokassa vallitsee työskentelyrauha. Merkittävimmät syyt työrauhaan saattavat olla yhdysluokan toimintatavat: oppilaiden on ensimmäiseltä luokalta lähtien täytynyt harjaantua hiljaiseen itsenäiseen työskentelyyn, kun opettaja on opettanut luokan toista puoliskoa. Syy voi olla myös kyläkoulu, jossa opettaja tuntee oppilaat ja heidän perheensä hyvin, jolloin opettajalla on hyvä ote oppilaisiin. Työrauhaa saattaa edistää myös tutkijan läsnäolo luokassa, mutta videoaineistosta päätellen ainakin kameran läsnäolo vaikuttaa unohtuvan nopeasti.

Useimmat työrauhavuorot sijoittuvat aineistoissani toiminnan siirtymäkohtiin, kuten esimerkissä (21), jossa opettaja B jakaa ohjeita ryhmätyön suorittamiseen. Luokassa on yleistä hälinää, kun oppilaat siirtyvät paikasta toiseen omiin ryhmätyöpisteisiinsä. Jälkimmäisen aineiston kolmannella tunnilla on muutenkin enemmän hälinää ja tarvetta työrauhan palauttamiseen, sillä ryhmätyöt aiheuttavat muista tunteista poikkeavaa äänekästä toimintaa.

(21) 2012, 3. tunti, 11.00

01 opeB: sitte **voidaan** jatkaa ku kaikki on niin  
02 **hil<sup>i</sup>jaa** et mä pystyn sanomaan täälä. (2.0)  
03 >ole< **hil<sup>i</sup>jaa** nyt. (3.5) MUUT jotka ei **vielä**  
04 oo missään niin **lukoo** sen kappaleen ja **teköö**  
05 tehtävät. (.) sitte **joh<sup>o</sup>naki vaihees** aina  
06 **tuloo** vaihto.

Opettaja B aloittaa vuoronsa käyttämällä yleiskielistä varianttia *voidaan*-sanasta (r. 01) (vs. murt. *voiðaan*). Toinen selkeästi yleiskielinen sana on imperatiivinen *ole*-käskyverbi (r. 03) (vs. murt. *oo*). Nämä jäävätkin opettajan puheenvuoron ainoiksi yleiskielisiksi varianteiksi. Sen sijaan murteellisia variantteja esiintyy useita: svaa-vokaali sanoissa *hil<sup>i</sup>jaa* (r. 02 ja 03) ja *joh<sup>o</sup>naki* (r. 05), diftongin avartuma sanassa *vielä* (r. 03), inessiivin lyhyt loppu-s sanassa

*vaihees* (r. 05) sekä *e:n* labiaalistuminen peräti kolmessa eri sanassa: *lukoo*, *teköö* (r. 04) ja *tuloo* (r. 06).

Esimerkin (21) myötä siis voidaan osoittaa, että opettajan B kohdalla vaihtelu murteen ja yleiskielen välillä työrauhavuoroissa ei ole niin selkeää kuin opettajan A kohdalla (ks. Hietala 2012, 45–46). Kolmannen rivin *ole*-käskyverbi on kuitenkin muusta puheesta selvästi poikkeava, joten jonkinlaista etäännyttämistä ja koodinvaihtoa opettajan B puheessa tapahtuu työrauhavuoron aikana. Samaa havaintoa valottaa myös seuraava esimerkki (22), jossa opettajan B puheessa esiintyy muutamia selvästi yleis- ja yleispuhekielisiä muotoja nimenomaan työrauhavuorossa.

(22) 2012, 3. tunti, 32.00

|          |   |
|----------|---|
| 01       | ((luokassa hälinää, opettaja istuu luokan   |
| 02       | vasemmalla seinustalla olevalla tuolilla    |
| 03       | oppilaiden keskellä))                       |
| 04 opeB: | sitte keskityt >laitat< kirjat pois ja, (.) |
| 05       | <b>rauhotut</b> kohti <b>ruokailua</b> ,    |

Katkelmassa opettaja B istuu luokan vasemmassa reunassa, oppilaiden keskellä. Hän jakaa ohjeita kolmannen tunnin lopussa ryhmätöitään lopettelevalle luokalle. Opettajan puheessa esiintyvät yleispuhekielinen *rauhotut* ja yleiskielinen *ruokailua* (r. 05), jotka murteellisena edustuisivat muodossa *rauhoottut* ja *ruåkaalua*. Muutenkin opettajan puhe on huoliteltua (*keskityt, laitatt, kirjat* r. 04), joten voidaan osoittaa, että vaihtelulla murteellisesta yleis- ja yleispuhekieliseen puhetapaan opettaja voi osoittaa vuoronsa nimenomaan työrauhavuoroksi, vaikka se tapahtuukin rennosti istuskellen oppilaiden keskellä.

Työrauhan ylläpitämisestä olen aiemmin todennut (Hietala 2012), että se on useimmiten opettajan säätelevää toimintaa, mutta jälkimmäisen aineiston perusteella myös oppilaat voivat olla aktiivisia työrauhan ylläpitäjiä. Oppilaiden tuottamat työrauhavuorot sijoittuvat keskelle sellaisia tilanteita, joissa oppilailla on muutenkin enemmän puhevaltaa, kuten seuraavassa alaluvussa 6.2.6 esitellyn uuden kielellisen tilanteen, vapaamuotoisen keskustelun, keskelle.

Seuraava esimerkki (23) oppilaan tuottamasta työrauhavuorosta sijoittuu jälkimmäisen aineiston viidennelle tunnille, jossa oppilaat ja opettaja katsovat videolta aikaisempaa

videoaineistoa. Katkelmassa on vaikea tunnistaa puhujia, sillä suurin osa oppilaista on selin kameraan. Sen takia monet vuorot ovat *joku*-puhujan tuottamia; kaikki *joku*-puhujat ovat kuitenkin poikia. Tilanteessa nauretaan paljon, mikä tietenkin vaikeuttaa katsottavan videonauhoituksen äänten kuulemistä. Oppilaat kuitenkin haluaisivat kuulla omaa ja toistensa puhetta. Esimerkissä (23) joku tuottaa yleiskielisen työrauhavuoron rivillä 08:

(23) 2012, 5. tunti, 26.00

```

01 joku:  ↑mitä. (1.5) ↑mitä se sano.
02 joku:  $Väinö kerto aika tarkav viikon$
03        (2.0) ((naurua))
04 opeB:  Keskisellä ilta==
05 joku:  =((-) $pipo pää:s$,
06        (2.0) ((naurua))
07 opeB:  [mennään $sunnuntaissa jo,$]
08 joku:  [>hiljaa hiljaa hiljaa<      ]
09        (7.0)
10 Ahti:  ((toistaa videolta)) $°hiihtämähä°$

```

Katkelmassa on paljon toimintaa, kun oppilaat katsovat aikaisempaa aineistoa tietokoneen näytöltä. Oppilaat kommentoivat Väinön pitkää kertomusta (r. 02), jolle he ovat jo useampaan otteeseen nauraneet (esim. r. 03 ja 06) ja jonka huippukohtia he toistelevat (esim. r. 05 ja 10). Opettaja B naureskelee, että Väinön hiihtolomakuulumisissa *mennään sunnuntaissa jo*. Opettaja B osoittaa vuoronsa humoristiseksi puhumalla jakson hymyillen ja käyttämällä lisäksi itselleen vieraampaa, yleiskielistä inessiivin päätettä *-ssa* sanassa *sunnuntaissa* (r. 07). Opettajan kanssa samanaikaisesti joku oppilaista sanoo nopeasti ja yleiskielisesti *hiljaa hiljaa hiljaa* (r. 08), jotta kuulisi videon kertomuksen ja tuottaa täten työrauhavuoron.

Työrauhavuoro luodaan yleiskielellä, jolloin sillä voidaan mahdollisesti pehmentää imperatiivin tehoa ja toisaalta etäännyttää itseä käskijän roolista. Tutkimusluokassa etenkin poikien arkipuhekieli, murre, tekee puheesta henkilökohtaisempaa, kun taas yleiskielinen, käskymuotoinen työrauhavuoro etäännyttää sitä puhujasta. Työrauhavuorosta erityisen tekee myös se, että se on osoitettu keskeisesti myös opettajalle B, vaikka *joku*-puhuja ehkä suuntaa sen yleisesti koko nauravalle ryhmälle kuullakseen videon ääniä. Työrauhavuoro joka tapauksessa tehoaa, sillä vuoron jälkeen seuraa seitsemän sekunnin hiljaisuus.



### 6.2.5 Vapaamuotoinen keskustelu

Vapaamuotoinen keskustelu on aikaisempaan aineistoon verrattuna uusi luokkahuoneen kielellinen tilanne, jossa tapahtuu murteen ja yleiskielen vaihtelua. Vapaamuotoinen keskustelu sijoittuu sellaisiin tilanteisiin, joissa opettajan ja oppilaan asymmetrinen asetelma hetkellisesti häviää, ja keskustelu on tasa-arvoista. Arkipuheenomainen jutustelu on yleiskielisempään luokkahuonerekisteriin verrattuna hyvin murteellista.

Kaikki esimerkit ovat jälkimmäisestä aineistosta. Ensimmäinen esimerkki (24) sijoittuu viidennelle tunnille, jossa opettaja B ja oppilaat katsovat aikaisempaa aineistoa videolta viidennellä tunnilla. Opettaja istuu rennosti oppilaiden keskellä tietokoneen edessä. Näin ollen hänen fyysinen sijaintinsakin oppilaisiin nähden on epätavanomainen.

(24) 2012, 5. tunti, 16.44

01 Jouko: **tuås** oom mä vissii, (.) en **tieðä**.  
02 (2.0)  
03 Vilppu: siin'oon ↑mi(h)nä,  
04 joku: mä istum [Miikav **viēres** ]  
05 opeB: [aivan niinku Mikko],  
06 (1.5)  
07 ope B: kuka **tuåla** jo täräjää **tuås**, (.) kuka [**tuå** o]  
08 joku: [mä ]  
09 ((naurua))

Katkelmassa esiintyy runsaasti murteellisia variantteja: diftongin avartumia sanoissa *tuås* ja *tieðä* (r. 01), *viēres* (r. 04) sekä *tuåla* ja *tuå* (r. 07), inessiivin lyhyt -s sanoissa *tuås* (r. 01 ja 07) sekä *viēres* (r. 04), assimilaato sanoissa *oom* (r. 01), *istum* ja *Miikav* (r. 04) sekä eteläpohjalaismurteelle tyypillinen verbi *täräjää* (r. 07), joka yleiskielessä voisi saada muodon *tärisee*. Kun puhe on kovin omakohtaisista asioista ja puheympäristökin on otollinen, voi rekisteri muuttua paikoin hyvin murteelliseksi.

Vapaamuotoinen keskustelu syntyy myös kolmannen tunnin lopussa, kun opettaja B ja oppilaat rakentavat seuraavan liikuntatunnin jääkiekkjoukkueita yhteistoimintana esimerkissä (25). Opettaja kirjaa taululle niitä oppilaiden luettelemia joukkueidensa henkilöitä, jotka on ilmeisesti päätetty jo aiemmillä liikuntatunneilla. Joukkueet on humoristisesti nimetty

tunnettujen pesäpallokuntien, Sotkamon ja Vimpelin, mukaan. Katkelmassa keskustellaan, ketkä oppilaista ovat Vimpeli-joukkueen kahdessa kentällisessä.

(25) 2012, 3. tunti, 39.00

01 Julle: MUTTA OPE ((etunimellä)) sut- ooksä  
02           **yh<sup>y</sup>destoista**, (-)  
03           (0.5)  
04 opeB: moon jo- **jommaskummas kentällises**,  
05 Julle: onko meillä ↑kaks kentällistä.  
06 opeB: molempiin **tuloo** viis ja viis,  
07 Julle: no vaikka Klaara ja Sofia on **samas** ja sitte  
08           Varpu ja-,  
09           (.)  
10 Juuso: laita niinku-  
11 Julle: Milka  
12 Ahti: KUMMAT onko nää (.) onko **ykköses** vai  
13           **kakkoses**,  
14 joku: nii **justihi**,

Murteellisia vuoroja esiintyy sekä oppilaiden että opettajan B puheessa. Katkelmassa lähestulkoon jokainen sana, joka voi saada murteellisen variantin, sen myös saa: *yh<sup>y</sup>destoista* (r. 02), *jommaskummas kentällises* (r. 04), *tuloo* (r. 06), *samas* (r. 07), *ykköses* (r. 12), *kakkoses* (r. 13) ja *justihi* (r. 14) (vs. *yhdestoista*, *jommassakummassa kentällisessä*, *tulee*, *samassa*, *ykkösessä*, *kakkosessa*, *justiin* tai *juuri*). Sana *molempiin* (r. 06) on katkelman ainoa sana, joka voisi saada myös murteellisen muodon *molempihin*, mutta se esiintyy kuitenkin yleiskielisenä opettajan B puheessa. Jälkitavujen välinen *h* vaikuttaa aineistoni perusteella olevan muutenkin aika harvinainen ja esiintyvän tietyissä kiteytyneissä ilmaisuissa, kuten rivillä 14 partikkelissa *justihin*.

Kokonaan uudenlainen luokkahuoneen toiminnallinen tilanne on **ryhmätyö**, jota oppilaat tekevät kolmannella tunnilla. Se eroaa muista tilanteista siten, että yhtenä osallistujana ei olekaan opettaja, vaan kaikki puhujat ovat oppilaita ja – ainakin periaatteessa – samanarvoisia puhujia. Esimerkki (26) on ryhmätyötilanteesta kolmannelta tunnilta.

(26) 2012, 3. tunti, 22.00 (ryhmätyö)

01 Ahti: (älä-), (.) (↑oota ny?) (.) hetk-=  
02 Joakim: =sum pitää laittaa se **tuåhon** (plussaan),  
03           (1.5)

04 Joakim: PLUSSAA,  
 05 (0.5)  
 06 Ahti: (↑**ođota** ↑ny)  
 07 Joakim: ↑voi plussaa **ka**,  
 08 Ahti: ei ↑**täs**- ↑**emmä** pysty,  
 09 Joakim: mikset. ()  
 10 Ahti: ↑**PIÖÄ** sitä siinä.  
 11 (6.0)  
 12 Raimo: (he he)  
 13 ((pojat säättävät laitteen kanssa))  
 14 Raimo: eiku se vaa pitää laittaa sii-=  
 15 Ahti: =NO SE SYTTY JO,

Oppilaiden, Ahdin, Joakimin ja Raimon, puhe on hyvin murteellista, mihin vaikuttaa erityisesti ryhmätyön aiheuttama puhetilanne. Pojat rakentavat keskenään polttimosta, paristosta ja johtimista virtapiiriä fysiikan ryhmätyönä. Heidän välilleen syntyy erimielisyyttä (r. 01 lähtien) ja pojat kiivastuvat, mistä kertovat äänen voimakkuuden nousu (r. 04, 10 ja 15), muuta ympäristöä korkeammalta lausutut sanat (r. 06–10) sekä tiheät puhujavaihdokset (r. 01–02, 14–15). Näiden lisäksi kiivastuminen muuttaa puhetta murteellisemmaksi entisestään.

Myös haastatteluissa esiintyy vapaamuotoista keskustelua. Vaikka haastattelija ohjaakin puhetta, syntyy kysymysten väliin pitkiäkin sekvenssejä, joissa oppilaat juttelevat keskenään – tosin ainoastaan kolmannessa haastattelussa, jossa haastateltavana on kolme poikaa; kahden oppilaan haastattelussa vastaavanlaista tilannetta ei synny. Esimerkki (27) on siis kolmannesta haastattelusta, jossa haastateltavina ovat Jouko sekä veljekset Miika ja Väinö. Haastattelutilanteen lisäksi esimerkki (27) poikkeaa aikaisemmista esimerkeistä siten, että siinä oppilaat selvästi vaihtavat äänen laatua referoidessaan televisio-ohjelmaa.

(27) 2012, 3. haastattelu, 6.00

01 Haast: joo, (1.0) joo semmosta. (0.5) no tota niin  
 02 niin, (.) MUISTATTAKO te jotaki tilanteita  
 03 missä olis jotenki naurattanu sen toisen  
 04 **ih<sup>i</sup>misen** puhe.  
 05 (.)  
 06 Miika: emmä muista kyllä yhtää.  
 07 (1.5)  
 08 Miika: °tai nah°=  
 09 Jouko: =**kaikis oh<sup>o</sup>jelmis**. (.) ainaki se [Putous no]  
 10 Haast: [okei ]  
 11 no joo=  
 12 Jouko: =mutta se on eri asia.  
 -> Väinö: @teille tuli tämä putous@

14 Miika: @↑tipooos@. se oli (.) vai mikä se oli.  
15 Väinö: \$@↑tipooos@\$.  
16 Haast: he he  
17 Väinö: \$@tervetulemast ↑tipooos@\$.

Katkelman tilannetta on edeltänyt keskustelu murteista ja siitä, miten eri tavoin eri puolella Suomea puhutaan. Haastattelussa on kysytty myös tilanteista, joissa pojat itse eivät ole tulleet ymmärretyiksi oman puhetapansa takia. Katkelma alkaa haastattelijan kysymyksellä, ovatko pojat olleet tilanteessa, jossa heitä olisi naurattanut jonkun toisen ihmisen puhe. Miika toteaa ykskantaan, ettei muista vastaavaa tilannetta (r. 06). Jouko kuitenkin muistaa, että televisio-ohjelmissa toisten käyttämä kieli on joskus naurattanut (r. 09). Väinö ja Miika tulevat mukaan keskusteluun referoimalla Putous-ohjelman hahmoa (r. 13). Referointi riveillä 13–17 tapahtuu äänenlaadun muutoksella ja sanojen epätavallisella painottamisella. Myös Väinön hymyillen tuotetut jaksot (r. 15 ja 17) implikoivat referointia. Vaikka vaihtelua ei siis tässä esimerkissä tapahdu varsinaisesti murteen ja yleiskielen välillä, on äänen laadullinen vaihtelu yhtä merkittävä puheen rekisterin vaihdos kuin murteen ja yleiskielen vaihtelu. Voidaan puhua jopa koodinvaihdosta, jolla pojat osoittavat tuntevansa Putous-hahmon toisenlaisen koodin ja kykenevät referoimaan sitä.

Esimerkit vapaamuotoisesta keskustelusta siis osoittavat, että oppilaat hallitsevat monenlaisia kielellisiä rekistereitä: esimerkiksi yleiskielisemmän luokkahuonerekisterin, murteellisen tunnekieli- ja arkipuherekisterin sekä koodinvaihtoon perustuvan, puheen referointirekisterin.

## 6.2.6 Ääneen lukeminen

Toinen uusi kielenkäytön tilanne, jossa tapahtuu murteen ja yleiskielen vaihtelua, on ääneen lukeminen. Tavallisimmin ääneen lukemista esiintyy kotitehtävien läpikäymisessä, kun oppilaat lukevat kirjasta kirjoittamiaan vastauksia tai kun opettaja B lukee kirjasta tehtävänantoa. Ääneen lukeminen eroaa muista tilanteista siten, että ääneenlukemisvuorojen sisällä ei vaihtelua juurikaan tapahdu; ovathan kirjoitetut tekstit normitettua yleiskieltä. Sen sijaan vuoroja ennen tai niiden jälkeen saattaa esiintyä hyvin murteellisia varianteja.

Esimerkissä (28) oppilaat käyvät opettajan johdolla läpi kotitehtäviä. Työkirjan kirjalliseen tehtävään vastatessaan Milka käyttää normitettua yleiskieltä, ja katkelmassa hän lukee vastauksensa ääneen riveillä 06–08:

(28) 2012, 3. tunti, 8.00

01 Milka: (no) **tos rinnankytkennäs** se on kirkkaampi.  
02 opeB: joo, (2.0) no se(päs) onki seessä ((C-  
03 tehtävässä)) (.) selitä mistä polttimoiden  
04 kirkkausero johtuu. (minkä takia se **menöö**  
05 niin), (1.0) Milka  
06 Milka: ((lukee kirjasta)) öö **sarjassa** sähkövirta  
07 **kulkee** vähemmän polttimoiden läpi kuin  
08 **rinnankytketyissä lampuissa=**  
09 opeB: =se oli siinä. (1.5) saiko kaikki saman (2.0)  
10 tai vähän toisella tavalla mutta se oli  
11 **oikee**, (3.0) muuta ei ollu läksynä.

Vielä esimerkin alussa (r. 01) Milkan puheessa esiintyvät murteelliset variantit, inessiivin lyhyet muodot sanoissa *tos*<sup>10</sup> ja *rinnankytkennäs*. Seuraavassa vuorossa opettaja B toteaa vastauksen oikeaksi sanomalla *joo* (r. 02) ja sen jälkeen lukee kirjasta C-tehtävän yleiskielisesti (r. 04). Opettajan tuottama tarkennus on kuitenkin murteellinen: *minkä takia se menöö niin* (r. 04–05). Tämän jälkeen Milka lukee työkirjasta kirjoittamansa vastauksen, joka on täysin normitettua yleiskieltä (r. 06–08). Siinä esiintyvät variantit *sarjassa*, *rinnankytketyissä*, *lampuissa* (vs. aikaisemman vuoron lyhyet inessiivin päätteet) sekä verbi *kulkee* (vs. murt. *kul<sup>u</sup>koo*). Katkelman lopuksi opettaja B tuottaa vielä arvioivan vuoron, jossa esiintyy murteellinen *oikee*-palauteadverbi (r. 11).

Ääneen lukemista esiintyy myös seuraavassa esimerkissä (29), jossa selvitetään ongelmaa. Katkelmassa puhutaan ryhmätyön koeasetelmaan liittyvistä tarvikkeista. Jalo huomauttaa opettajalle, että kokeessa ei tarvita kolikoita. Opettaja B vastaa Jalolle yleiskielisesti (r. 02). Vaikka opettaja ei varsinaisesti luekaan vastausta ääneen kirjasta, referoi hän kirjan tehtävänantoa vastauksessaan.

(29) 2012, 3. tunti, 9.00

01 Jalo: ↑mutta eihän tuas kolikkoa tarvi.  
02 opeB: oli siinä (.) maininta. (0.5) **kolikoita**,

<sup>10</sup> Eteläpohjalaismurteessa täysin murteellinen variantti olisi *tuås*. Vaikka Milkan puheessa ei tapahdukaan diftongin avartumaa, käsittelen varianttia *tos* murteellisena inessiivin lyhyen -s:n tähden.

Ääneen luetuissa jaksoissa puhuja voi siis murteen ja yleiskielen vaihtelulla osoittaa, mikä osa puheenvuorosta on puhujan itsensä suullisesti tuottamaa ja mikä on kirjoitettua tekstiä. Erikoinen havainto ääneen lukemisessa on kuitenkin se, että oppilaiden kohdalla ääneen lukeminen on poikkeuksetta yleiskielistä, mutta opettajan B puheessa esimerkiksi kirjan tehtävään merkityt numerosymbolit voivat saada puheessa myös murteellisen muodon, kuten esimerkissä (3) (ks. luku 6.1.2).

### 6.2.7 Yhteenveto

Tässä luvussa 6.2 on tarkasteltu murteen ja yleiskielen sekä yleiskielen vaihtelun kielellisten tilanteiden muuttumista aineistonkeruiden 2008 ja 2012 välillä. Keskeisimmät muutokset ovat vaikuttaneet tilanteiden kategorisointiin: vuoden 2008 aineiston *opettajajohtoinen opetustilanne*, *kysyminen*, *kerronta*, *toistaminen* ja *työrauhan ylläpitäminen* ovat vaihtuneet *opettajajohtoiseksi opetus-* ja *ohjaustilanteeksi*, *kyselemiseksi*, *kerronnaksi* sekä *työrauhan ylläpitämiseksi*. *Toistaminen* itsenäisenä tilanteenaan on jätetty pois ja lisäksi on tullut kaksi uutta tilannetta: *vapaamuotoinen keskustelu* ja *ääneen lukeminen*.

Opettajajohtoinen opetus- ja ohjaustilanne on useimmiten opettajan tuottamaa puhetta. Selkeitä opetustilanteita on jälkimmäisessä aineistossa vähemmän kuin aikaisemmassa aineistossa, ja lisäksi opettajan B vuorot ovat kauttaaltaan lyhyempiä ja murteellisempia kuin opettajan A. Syinä näihin eroavaisuuksiin ovat oppilaiden vanhempi ikä, jolloin opettaja B puhuu heille eri tavalla kuin opettaja A nuoremmille oppilaille, opettajien henkilökohtaiset opetus- ja puhutavat sekä jälkimmäisessä aineistossa esiintyvien yleisten toimintatapojen yksinkertaisuus ja siitä johtuva tarkkojen ohjeiden antamisen tarpeettomuus. Opettajan B vuorot muistuttavatkin pikemmin ohjaavia vuoroja, mikä on osasy syy koko tilanteen uudelleennimeämiselle.

Kyseleminen koostuu erilaisista kysymyssekvensseistä, jotka sisältävät sekä aitoja tiedustelukysymyksiä että didaktisia tarkistuskysymyksiä. Molempia esiintyy sekä aikaisemmassa että jälkimmäisessä aineistossa, ja niissä esiintyy myös murteen ja yleiskielen vaihtelua. Vaihtelua voi tapahtua joko murteellisesta variantista yleiskieliseen tai yleiskielisestä murteelliseen. Selkein ero on kyselemisen määrässä: vuoden 2012 aineistossa kyselemistä esiintyy enemmän kuin aikaisemmassa aineistossa. Se selittää myös opettajajohtoisten

opetustilanteiden vähyyttä, sillä opetus etenee jälkimmäisessä aineistossa lähestulkoon kokonaan kyselevänä opetuksena.

Kerronnallisia tilanteita on vuoden 2012 aineistossa vähemmän, sillä oppitunneilla ei ole samankaltaista lomakuulumisten kerrontatilannetta kuin aikaisemmassa, vuoden 2008 aineistossa. Toisaalta jälkimmäisessä aineistossa on enemmän spontaaneja, opetustilanteiden keskelle sijoittuvia jaksoja, joissa kerrontaa esiintyy. Kerronnallisissa tilanteissa opettajan B ja oppilaiden institutionaalisuus alkaa hälvetä, mikä tuottaa vapaamuotoista keskustelua. Selkeä ero tyttöjen ja poikien puheessa on murteen ja yleispuhekielen suhde: pojat puhuvat kerrontavuoroissa entistä murteellisemmin, tytöt sen sijaan suosivat niissäkin yleispuhekielisiä variantteja.

Työrauhavuorot ovat tutkimusluokassa harvinaisia, sillä luokka on ainakin aineiston perusteella varsin rauhallinen. Jälkimmäisessä aineistossa työrauhavuorojen tuottajana on useimmiten opettaja B, joten työrauhavuoron tuottaminen murteen ja yleiskielen vaihtelulla ei ole niin selkeää kuin aineiston 2008 perusteella; opettajan B kielihän on kauttaaltaan murteellisempaa. Jälkimmäisen aineiston perusteella myös oppilaat voivat olla työrauhan ylläpitäjiä. Oppilaiden työrauhavuorot ovat yleiskielisiä, johon saattaa vaikuttaa tarve etääntyä käskijän roolista: työrauhavuoron, joka on useimmiten imperatiivi, suunta voi olla oppilaalta oppilaalle, mutta myös oppilaalta opettajalle, jolloin oppilaalla on mahdollisuus etäännyttää itseään yleiskielellä, kun hän osoittaa vuoronsa opettajalle.

Vapaamuotoinen keskustelu on jälkimmäisen aineiston perusteella uusi murteen ja yleiskielen vaihtelun kielellinen tilanne. Vapaamuotoisessa keskustelussa opettajan ja oppilaiden asymmetrinen asetelma hetkellisesti häviää ja kaikki keskustelun osapuolet ovat jokseenkin samanarvoisia keskustelijoita. Tällöin keskustelu on useimmiten murteellista, varsinkin poikien puheessa. Myös ryhmätyö tuo aikaisempaan aineistoon verrattuna uudenlaisen tilanteen, jossa esiintyy vapaamuotoista keskustelua. Opettaja ei ole yksi keskustelun osallistujista vaan oppilaat toimivat ryhmässä keskenään. Tilanne tuottaa murteellista puhetta. Samoin haastattelussa, jossa on kolme oppilasta, syntyy vapaamuotoista keskustelua. Haastattelussa esiintyy myös aineiston ainoa tilanne, kun oppilaat osoittavat koodinvaihdolla referoivansa televisiohahmoa äänenlaadun muutoksella.

Toinen uusi kielellinen tilanne on ääneen lukeminen, jossa puhe tavallisesti muuttuu murteellisesta yleiskieliseksi. Äänen lukemista esiintyy kotitehtävien läpikäymisessä, kun oppilaat lukevat työkirjaan kirjoittamansa vastaukset ääneen, sekä opettajan lukemissa tehtävänannoissa. Ääneen lukeminen ja siinä esiintyvä yleiskieli osoittaa, että oppilaat osaavat erottaa työkirjan vastaustyylin vapaasti tuotetusta suullisesta vastauksesta. Opettajalla B vaihtelu tapahtuu paikoin yleiskielisestä murteelliseksi esimerkiksi tehtävänantojen lukuilmausten kohdalla.

### 6.3 Murteen ja yleiskielen vaihtelun tehtävien muutos

Kolmas aineistosta tutkittava ilmiö ovat murteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen vaihtelun tehtävät. Aiemmassa tutkielmassani (Hietala 2012) vaihtelun tehtäviksi määrittyivät *selventäminen*, *siirtyminen tilanteesta toiseen* sekä *etäännyttäminen* (ks. alaluku 3.2.3). Tässä alaluvussa tarkoituksena on tarkastella, miten vaihtelun tehtävät toteutuvat jälkimmäisessä aineistossa: Onko vaihtelulla vielä samoja tehtäviä kuin aikaisemmassa aineistossa? Onko alakoulun aikana opettajan ja oppilaiden kielenkäytön vaihtelulle syntynyt uusia tehtäviä?

Kuten vaihtelun tilanteidenkin kohdalla, myös tehtävien kategorisointi on täsmentynyt. *Selventämistä* tarkastellaan luvussa 6.3.1 ja sen sisällä tarkemmin kahta toimintoa: ohjeen antamista ja uudesta asiasta kertomista. *Siirtyminen tilanteesta toiseen* on jätetty pois, sillä jälkimmäisessä aineistossa murteen ja yleiskielen vaihtelulla ei tunnu olevan siirtymätilanteissa merkittävää funktiota. Toisaalta yksittäiset siirtymätilanteet, joissa vaihtelulla on merkitystä, on pystytty sisällyttämään muihin toimintoihin. Samoin kategoriaa *etäännyttäminen* on hieman laajennettu: väärän vastauksen osoittaminen on kategorisoitu uuden aineiston perusteella laajemmin *vastauksen merkitsemiseksi* (6.3.3), jolloin tarkastellaan väärän vastauksen vääräksi merkitsemisen lisäksi myös oikean vastauksen merkitsemistä oikeaksi. Uusi vaihtelun tehtävä on *toisesta diskurssista lainaamisen osoittaminen* (6.3.2). Toiminnot tehtävän osoittamisessa ovat erisnimien käyttö, termien ja käsitteiden käyttö sekä sanontojen käyttö. Toinen uusi tehtävä on *huumorin osoittaminen*, jota tarkastellaan luvussa 6.3.4. Luvun lopussa on yhteenveto (6.3.5).



### 6.3.1 Selventäminen

Puheen selventäminen murteen ja yleis- tai yleispuhekielen vaihtelulla on yksi keskeisimpiä vaihtelun tehtäviä (ks. myös Hurtig 2012, 59–61). Aikaisempaan aineistoon verrattuna selventämisen suunta ei ole kuitenkaan niin yksiselitteinen: aina selvennys ei tapahdukaan murteesta yleiskieleen vaan selvennys voi tapahtua myös toisinpäin, yleiskielestä murteeseen. Selventäjänä voi aineistojen perusteella olla sekä opettaja että oppilas.

Selventäminen tapahtuu toistamalla joko omaa tai toisen puhetta. Oman puheen toistaminen on tavallista sekä opettajalle että oppilaalle, mutta toistaminen on yleensä opettajälähtöistä: opettaja voi siis esimerkiksi tarkistuskysymyksellä saada oppilaan tuottamaan toiston. Ero oppilaan ja opettajan tuottamissa toistoissa on se, että oppilaat toistavat usein omaa puhettaan, opettaja sen sijaan oppilaiden puhetta. Aineistojen perusteella voidaan lisäksi todeta, että toistaminen on sidoksissa opettajan puhetyyliin: opettaja A käyttää puheessaan toistoa enemmän kuin opettaja B. Esimerkki (30) on katkelma aikaisemmasta aineistosta, jossa opettaja A selventää Toukon murteellista puhetta yleiskielisesti.

(30) 2008, 1. tunti, 6

```
01 opeA:   Touko.
02 Touko:  öö me oltiin paljus ja sitt[e ]
03 opeA:                                     [↑mi]ssä olitte.
04 Touko:  ↑paljus.
05 opeA:   paljussa.
06 Touko:  nii,
07 opeA:   onko teillä sellanen siellä pihas.
08 Touko:  on,
09 opeA:   jaaha?
```

Katkelman alussa opettaja A antaa Toukolle puheenvuoron, ja Touko kertoo murteellisesti olleensa *paljus* (r. 02) eli kylpytynnyrissä. Seuraavalla rivillä 03 opettaja A esittää osittain päällekkäispuhuntuksena tarkentavan kysymyksen *missä* yleiskielisesti (vs. murt. *mih<sup>i</sup>nä*). Koska opettaja esittää kysymyksen yleiskielisenä, voisi vastaanottajalta odottaa vastausta yleiskielisenä, eli inessiivin pitkän muodon sisältävänä. Touko kuitenkin toistaa vastauksensa samanlaisena kuin aiemmin, inessiivin lyhyellä s:llä. Tämän jälkeen opettaja A toistaa rivillä 05 Toukon käyttämän *palju*-sanana, mutta hän käyttääkin inessiivin pitkää muotoa, jolloin sana saa yleiskielisen muodon *paljussa*. Yleiskielisen toiston selvennysfunktioista implikoi lisäksi

opettajan A tuottama *pihas* (r. 07), joka saa yleiskielisen *paljussa*-variantin jälkeen taas murteellisen, inessiivin lyhyen muodon. Kyse ei siis mielestäni ole korjauksesta, vaikka opettaja toistaa IRF-sekvenssin kolmannessa osassa, jossa usein tuotetaan korjaus huomaamatta. Alaspäin kulkeva intonaatio kuitenkin osoittaa opettajan pitävän vastausta oikeana, kuten monissa tutkimuksissa intonaatiosta on osoitettu (ks. esim. Ruuskanen 116).

Samantyyppisiä toistoselvennyksiä on opettajan A puheessa useita, mutta opettajan B puheessa ei. Keskeisin syy tälle lienee opettajan A tapa toistaa oikeat vastaukset yleiskielisinä, mutta syynä saattaa olla myös oppilaiden ikä: aikaisemmassa aineistossa vastaukset saattavat olla pienten oppilaiden sanomina epäselviä tai liian hiljaisia, jolloin toisto tehdään nimenomaan selvennystarkoituksessa.

**Ohjeen antaminen** on luokkahuonediskurssissa hyvin tavallinen toiminto, ja tavallisesti se ennakoii jonkin tehtävän suorittamista. Opettaja A tapaa antaa ohjeen yleiskielisesti, millä hän mahdollisesti pyrkii tuottamaan leimatonta puhetta ja minimoimaan ohjeen väärinymmärtämisen. Puhumalla yleiskielisesti hän saattaa myös tehdä eron vapaamman keskustelun ja ohjeenannon välille. Esimerkki (31) on aikaisemman aineiston toiselta tunnilta.

(31) 2008, 2. tunti, 3

01 opeA: (se) on **kahden** sivun **mittainen** se juttu,  
02 katoppas niitä **henkilöitä** ketä siinä esiin==

Katkelman alussa opettaja A tekee lisäyksen aikaisempaan ohjeenantoonsa huomauttamalla, että käsittelyssä oleva kappale on kahden sivun mittainen. Siinä opettaja käyttää yleiskieltä: *kahden* ja *mittainen* (r. 01) (vs. murt. *kah<sup>a</sup>den*, *mittaanen*). Rivillä 02 alkaa selkeä ohjeenanto, joka alkaa *katsoa*-verbin yleispuhekielisellä imperatiivimuodolla *katoppas*, joka sisältää yleispuhekielelle tyypillisen *ts*:n vastineen *tt*:n heikon asteen, yksittäis-*t*:n, ja päättyy kahden liitepartikkelin (*-pa* ja *-s*) kokonaisuuteen *-pas*. Sama ohjeenanto (r. 02) sisältää myös yleiskielisen *henkilöitä* (vs. murt. *henkilöötä*), jossa pääpainottoman diftongin jälkivokaali ei ole sulautunut seuraavan tavun alkuosaan, kuten eteläpohjalaismurteessa tavallisesti. Katkelman lyhydestä huolimatta voidaan todeta, että yleiskieltä käyttämällä opettaja selkeyttää tehtävänantoa.

Opettajan A puheessa ohjeenantovuorot alkavat yleiskielisemmällä puheella ja muuttuvat vähitellen murteellisiksi (ks. Hietala 2012, 65–66). Syynä tähän saattaa olla juuri toiminnan muutos, jota halutaan markkeerata rekisterinvaihdoksella. Saman on todennut myös Lappalainen (2009, 130): rekisterin puhtaus ei ole vuoron lopussa yhtä tärkeää kuin alussa, kun halutaan merkitä siirtymäkohtaa.

Esimerkissä (32) opettajan B puheessa rekisterinvaihdos näyttäisi olevan päinvastainen: opettaja B ei tee selkeää rekisterinvaihdosta ennen ohjeenantovuoroa, mutta puhe yleiskielistyy, mitä pidemmälle hän tehtävänannossaan menee. Lopulta puhe kuitenkin murteellistuu ennen kuin seuraava puhuja saa vuoron. Opettaja B ei siis niin selvästi osoita ohjeenantoa alkaneeksi rekisterinvaihdoksella, kuten opettaja A tekee.

(32) 2012, 1. tunti, 36.00

01 opeB: ku Juuso ((sukunimellä)) veti (1.0) šässän  
02 hihasta. (.) veti dumlen taskuu.š (1.5) NOO  
03 **TÄÄLÄ** on ny tehty tämmönen toihellaine, (.)  
04 tämon nyt ehkä **ympyrädiagrammin** näköne. (.)  
05 mikä on **todennäköisyys** että. **minä saisin**  
06 siitä jos **minä pyöräyttäisin** ja **heittäisin**  
07 vaikka tikalla ja mä **osuusin** sinne tauluun  
08 kuitenkin (.) niin **saaða punaane**.

Katkelman alussa opettaja B kommentoi Juuson antamaa vastausta toteamalla hymyillen tämän vetäneen ässän hihasta (r. 01–02). Lausuma *veti dumlen taskuu* (r. 02) viittaa ilmeisesti luokan tapaan, jossa oikeasta vastauksesta ja hyvästä käytöksestä jaetaan Dumle-karkkeja. Pienen tauon jälkeen opettaja B jatkaa vuoroaan valmistaen oppilaita seuraavaan tehtävään (r. 02–03). Vuorossa esiintyy eteläpohjalaismurteelle tyypillinen *täälä* sekä s:n vastine *h* sanassa *toihellaine*. Rivillä 04 termi *ympyrädiagrammi* saa yleiskielisen muodon (ks. luku 6.3.2), minkä jälkeen puhe yleiskielistyy hiljalleen: *todennäköisyys*, *minä*, *saisin* (r. 05), *pyöräyttäisin* ja *heittäisin* (r. 06) (vs. murt. *toðennäköösyys*, *mä*, *saisi*, *pyeräyttääsin*, *heittääsin*). Kuitenkin riviltä 07 alkaen opettajan B puheeseen palaa tutumpi murteellinen rekisteri: *osuusin* (r. 07), *saaða* ja *punaane* (r. 08). Puheen muuttuminen ohjeenannossa murteellisesta kohti yleiskielistä tapaakin olla opettajan B puheessa tavallisempaa kuin toisinpäin, yleiskielisestä murteelliseksi, kuten opettajan A puheessa.

Aineistossa on myös tilanteita, joissa varsinaisen ohjeenannon jälkeen ohjetta tai tehtävää joudutaan selventämään ja tarkentamaan. Näissä tilanteissa opettajien A ja B puheen suunta näyttäisi olevan päinvastainen kuin edellisessä esimerkissä: opettaja B selventää ja tarkentaa ohjeenantoja yleensä murteellisesti, opettaja A taas yleiskielisesti. Tämän osoittavat esimerkit (33) ja (34). Molemmissa esimerkeissä opettajat lukevat tehtävänannon kirjasta, minkä jälkeen ohjetta selkeytetään ja tarkennetaan. Opettaja A selkeyttää ohjetta yleiskielellä esimerkissä (33) ja opettaja B murteella esimerkissä (34).

Opettaja A lukee tehtävänantoa kirjasta, minkä jälkeen Jalo kysyy tehtävänantoon tarkennusta. Ohjeenanto on interrogatiivimuotoinen kysymys, johon opettaja odottaa oppilailta vastauksia.

(33) 2008, 2. tunti, 12

```

01 opeA: ((opettaja lukee kirjasta)) eli. (.) MITÄ
02      SELLAISTA sinulla on mitä isovanhemmillasi
03      ei ollut (.) lapsena. (0.5) mitä sinulla on
04      sellaista sinulla on mitä sinun
05      isovanhemmillasi ei ollut lapsena, (.) Touko.
06 Touko: kännykkä.
07 opeA: esimerkiks kännykkä. mitäs Jalo,
08 Jalo: öö: (.) mm:: (1.0) ai pienenä isovanhemmilla.
09 opeA: nii. (2.0) (mitä) sinulla on sellasta
10      mitä niillä ei ollu pienenä.
11      (2.0)
12 Jalo: mm:: <mulla on> #ää# virveli?
13      (1.5)
14 opeA: paapallako ei ollu virveliä, (1.0) pienenä,
15      (.) Ei välttämättä ollu.

```

Opettaja A lukee tehtävänannon kirjasta (r. 01–05), jolloin puhe on yleiskielistä: *sellaista*, *sinulla*, *ollut*, *sinun* (vs. *sellaasta*, *sulla*, *ollu*, *sun*). Rivillä 06 Touko saa vuoron ja vastaa tehtävänantoon. Rivillä 08 Jalo esittää tarkistuskysymyksen, jolla hän hakee selvennystä tehtävänantoon. Empimisäänteiden *öö* ja *mm* jälkeen Jalo toistaa osittain tehtävänannon sanomalla *pienenä isovanhemmilla*, jossa esiintyy murteellinen diftongin avartuma sanasta *pieni*. Vastauksessaan opettaja (r. 09–10) toistaa tehtävänannon kirjan ohjeen mukaisesti yleiskielisenä, vaikka sana *sellasta* saakin alkuperäiseen ohjeenantoon nähden yleispuhekielisen, diftongin jälki-*i*:n kadon sisältävän muodon (vs. *sellaista*). Samoin alkuperäisen tehtävänannon leksikaalinen substantiivilauseke *isovanhemmat* on korvattu anaforisella pronomiinilla *niillä* (vs. *heillä*), joka sekin on yleispuhekielinen muoto. Huomio

kiinnittyy kuitenkin *pienenä*-sanan muotoon: vaikka Jalo on toistanut sanan murteellisen variantin sisältävänä (r. 08), opettaja A käyttää yleiskielistä *pienenä*-muotoa, jossa diftongi ei ole avartunut. Katkelman lopussa Jalo vastaa tehtävänantoon rivillä 12 sanomalla ”*mulla on ää virveli*”. Opettaja A ei käsittele vastausta heti oikeana, vaan Jalon vuoroa seuraa tauko (r. 13) ja opettaja esittää vastakysymyksen. Toistamalla taas yleiskielisen *pienenä*-sanan hän hyväksyy Jalon vastauksen ja rivillä 17 esittää vielä vahvistavan lausuman ”*ei välttämättä ollu*”.

Jälkimmäisen aineiston esimerkissä (34) kirjasta luetusta tehtävänannosta ja ohjeen selkeyttämisestä ääneen luettu tehtävänanto on kirjoitettua yleiskieltä. Kuitenkin tehtävänantoa seuraavassa vuorossa useat siinä mainitut sanat saavat opettajan B puheessa murteelliset muodot.

(34) 2012, 1. tunti, 22.00

```
01 opeB: oikeen. (1.0) >vielä yks<. (.) ARPOJA oli
02 alun perin sata. (2.0) kun arvoista on myyty
03 puolet? (.) voittoja on jäljellä kymmenen.
04 (2.0) ilmoita murtolukuna todennäköisyys
05 sille että seuraava myytä- (.) vä arpa
06 voittaa. (1.0) alun perin sata?
07 ((opettaja kirjoittaa luvut taululle)) (3.0)
08 opeB: on myyty puålet? (2.5) voittoja jäljellä
09 kymmene, (.) mikä on se murtoluku että (.)
10 vois saada sen voito. (5.0) Juuso,
```

Katkelman alussa opettaja B antaa palautteen edelliselle vastaajalle toteamalla vastauksen olevan oikein (r. 01). Ensimmäisen rivin lopusta alkaa yleiskielinen ja kauttaaltaan huoliteltu, ääneen luettu tehtävänanto, joka kestää kuudennen rivin loppuun saakka. Opettaja kirjoittaa tehtävän luvut taululle (r. 07), jonka jälkeen hän selventää tehtävänantoa murteellisesti: *puålet* (r. 08), *kymmene* (r. 09), *vois ja saada* (r. 10). Opettaja B puhuukin itse kansankielisyydestä, kun hän selventää kirjan tehtäviä murteellisesti, kuten esimerkissä (35):

(35) 2012, 2. tunti, 3.00

```
01 opeB: onko muut samaa mieltä. (1.0) oikein. (1.0)
02 sitten kirjasta seuraava. (0.5) siinä on sata
03 nelekkym- neljäkym(mentä). (1.0) miten, (1.0)
04 jos lasketaan luvusta viiskyt prosenttia niin
05 se on kansankielellä, (1.0) aina Aino,
```

06 Aino: **puålet?**

Oppilaat tekevät kirjan tehtäviä suullisesti opettajan johdolla. Myös opettajan vuoro *sitten kirjasta seuraava* (r. 02) eksplikoi tehtävien löytyvän kirjasta. Kieli on huoliteltua, kunnes opettaja kysyy oppilailta, mitä *viiskyt prosenttia* on *kansankielellä* (r. 04–05). Hän valitsee vastaajaksi Ainon, joka vastaa murteellisesti *puålet* (r. 05). Kansankielisyys tarkoittaa tässä toki prosenttimäärän ”kansankielistä” ilmaisua *puolet* eikä murteellista puhetapaa, mutta silti on huomattavaa, että Aino, joka tavallisesti puhuu yleiskielisesti, vastaa opettajan kansankielikysymykseen murteellisesti. Sama toistuu myös Klaaran kohdalla hieman myöhemmin samalla tunnilla.

Jälkimmäisessä aineistossa esiintyy myös ohjeenannon kaltaisia tilanteita, joissa selventäjänä on oppilas. Tilanteet, joissa oppilas selventää ohjeenantoa, sijoittuvat aineistossa useimmiten matematiikan tunnille. Ohjeenantotilanteita esiintyy varmasti myös muiden oppiaineiden tunneilla, mutta erityisesti matematiikan tunneilla opettaja B antaa oppilaille mahdollisuuden kertoa vaihe vaiheelta, miten he ovat laskun laskeneet. Siten he ikään kuin ohjeistavat opettajaa, joka on taululla kirjoittamassa laskua kaikkien nähtäville. Aikaisemmassa aineistossa vastaavia tilanteita ei ole. Oppilaiden iän merkityksestä ohjeenantamiselle ei voi kuitenkaan tehdä päätelmiä näin suppeasta aineistosta.

Esimerkki (36) on ensimmäiseltä tunnilta, ja siinä Jussi kertoo vastauksena opettajan B kysymykseen siitä, miten matematiikan tehtävä ratkaistaan.

(36) 2012, 1. tunti, 13.00

01 Jussi: no, (0.5) viitonen **menee**. (.) yhteen. nolla  
02 kertaa, (0.5) sitte viitonen **menee** kymppiin  
03 kaks kertaa, (.) kaks kertaa viis on kymmene,  
04 (.) sitte viis (-) se on nolla, (.) >sitte<  
05 otetaan kasi, (0.5) öö:: kerra. (.) yks  
06 kertaa viis ov, (.) viis (0.5) ja (.) sitte  
07 miinustetaan, (.) **kol<sup>o</sup>me**.  
08 opeB: mmm? (1.5) mitäs nyt, (.) loppu numerot mutta  
09 (1.0) Jussi  
10 Jussi: pistetää:n (.) **pilkku** nolla siihe, (.) sitte  
11 tiputetaan se nolla (0.5) öö kuus kertaa,  
12 (1.0)  
13 opeB: ja se on,  
14 (2.0)

15 Jussi: **kolme**.

Katkelman aloittavassa Jussin vuorossa esiintyy kahteen otteeseen yleiskielinen *menee*-verbi (r. 01 ja 02) (vs. murt. *menöö*). Lukusanojen yleispuhekielisten varianttien (*viitonen*, *viis*, *kasi*) myötä puhe hiljalleen murteellistuu. Rivillä 07 esiintyy svaallinen lukusana *kol<sup>o</sup>me*. Kun Jussi saa uuden vuoron (r. 10–11), svaa katoaa: sana *pilkku* saa yleiskielisen muodon (r. 10) samoin kuin lukusana *kolme* (r. 15). Jussi voi siis yleiskielisesti selventää itse tuottamaansa opetuspuhetta, joka toki on erityyppistä kuin opettajan tuottama puhe. Opettajien ohjeenantoihin nähden oppilaiden ohjeenannot ovat kuitenkin harvinaisia, eli kielellinen vaihtelu ohjeenannoissa on osa lähinnä opettajien kielenkäyttöä.

**Uuden asian kertominen** vaikuttaisi olevan oppituntipuheessa varsin tavallinen ja pysyvä puhetoiminto, jossa uusi asia saa selvyden vuoksi yleiskielisen muodon, vaikka ympäröivä puhe olisi murteellista. Uuden asian korostaminen yleiskielisesti on kuitenkin tavallisempaa aikaisemmassa aineistossa. Syynä tähän voivat olla jälkimmäisen aineiston oppituntirakenteet: opettajan ja oppilaiden puheessa ei esiinny uuden asian kertomista niin paljon kuin aikaisemmassa aineistossa, sillä esimerkiksi hiihtolomakuulumisia ja suunnitelmia ei samalla tavalla käsitellä jälkimmäisessä kuin aikaisemmassa aineistossa. Käsitteiden ja termien kohdalla tosin yleiskielistämistä tapahtuu, mutta sille on mielestäni toiset syyt, joista lisää luvussa 6.3.2.

Haastatteluissa esiintyy useita tilanteita, joissa kuulijalle uutta asiaa korostetaan yleiskielisesti. Toiminnon esiintymiseen vaikuttavat sekä haastattelukysymysten sisältö että tilanteessa olevien henkilöiden suhde: kysymyksissä tiedustellaan esimerkiksi hiihtolomasuunnitelmia ja perheenjäseniä, jolloin uusia asioita voidaan kertoa, ja lisäksi oppilaiden ja haastateltavan suhde on vieras, mikä tuottaa tarpeen korostaa joitakin uusia asioita yleiskielen keinoin. Esimerkki (37) on Väinön, Miikan ja Joukon haastattelusta. Haastattelija on kysynyt poikien lemmikkieläimistä, mihin Väinö on kertonut heillä olevan kotona kaloja. Kalojen määrästä ja lajeista kysyttäessä Väinö vastaa seuraavanlaisesti:

(37) 2012, 3. haastattelu, 20.00

01 Väinö: niiton kyllä hankala laskia ku **sielon** niitä,  
02 (.) **miekkapyrstön penikoota** niin ne on niin  
03 näkymättömiä ja sitte **sielo omenakotilo-**, (.)

04                *loota.* (.) *sellaasia* näim *pieniä* ((näyttää  
05                sormilla)) niin niille on kyllä tosi (--)

Niin tässä haastattelussa kuin oppitunneillakin Väinö puhuu kauttaaltaan murteellisesti. Katkelmassa esiintyvät seuraavat murteelliset variantit: *sielo(n)* (r. 01 ja 03), *penikoota* (r. 02), *omenakotiloota* (r. 03–04), *sellaasia*, *näim* ja *pieniä* (r. 04). Ainoan yleiskielisen variantin saa kalalaji *miekkapyrstön* (r. 02) (vs. *miekka*), jossa diftongi ei ole avartunut, kuten katkelman muut diftongit. *Miekkapyrstö*-laji saattaa olla Väinölle uusi asia, ja ainakin yleiskielellä hän korostaa sen uutuusarvoa muille keskustelijoille. Lajin uutuusarvon korostamista selittää myös pieni tauko variantin edellä. Toisaalta kyse voi olla myös toisesta diskurssista lainatusta vierassanasta, joka Väinön murteellisen puheen keskellä saa yleiskielisen muodon (ks. luku 6.3.2).

### 6.3.2 Toisesta diskurssista lainaamisen osoittaminen

Toisesta diskurssista lainaamisen osoittaminen vaikuttaisi jälkimmäisen aineiston perusteella olevan uudenlainen tehtävä, joka murteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen vaihtelulla on. Osittain tämä tehtävä sisältää samoja toimintoja kuin aikaisemmassa tutkielmassa (Hietala 2012), mutta kategorisointia on hieman muutettu, jotta se vastaisi paremmin kysymykseen vaihtelun tehtävistä. Esimerkiksi paikannimien käyttö puheessa on laajennettu kaikenlaisten erisnimien käyttöön. Lisäksi uusina toimintoina ovat termien ja käsitteiden käyttäminen sekä sanontojen käyttäminen. Yhteistä näille kaikille on se, että murteen ja yleiskielen vaihtelulla voidaan osoittaa, että yksittäinen sana on lainattu toisesta diskurssista eli puheympäristöstä.

**Erisnimien käyttö** on verrattavissa aikaisemman aineiston toimintoon, jossa käytettiin paikannimiä. Uudemman aineiston perusteella toiminto on kuitenkin laajennettu koskemaan kaikkia erisnimiä. Vuoden 2008 aineistossa paikannimet saavat varsinkin inessiivimuodoissa yleensä yleiskielisen, pitkän *-ssa*-päätteen, vaikka puhe muuten olisi murteellista. Jälkimmäisen aineiston perusteella ilmiössä on tapahtunut selkeä muutos aikaisempaan aineistoon verrattuna. Tämä saattaa liittyä siihen, että kaikki paikannimiesiintymät ovat jälkimmäisessä aineistossa haastattelujen yhteydessä; yksikään ei esiinny oppitunnilla. Haastattelujen kielellinen luonne on toisenlainen kuin oppitunnin, mikä selittänee sitä, että myös paikannimet saavat niissä yhteyksissä murteellisen muodon. Paikannimet saavatkin lähes poikkeuksetta murteellisen muodon haastatteluissa. Esimerkki (38) on Milkan ja Sofian haastattelusta. Se alkaa haastattelijan kysymyksellä, johon Milka ja Sofia vuorollaan vastaavat.



(38) 2012, 1. haastattelu, 1.00

01 Haast: joo, (0.5) °se ov vähä kaukanaki°. no mitäs  
02 oottako te käyny missään tota >niin niin<  
03 matkustelema\$?  
04 Milka: noo sielä **Ruåttis** \$e(h)i mihi(h)nää  
05 muualla\$,  
06 Haast: joo, (.) okei ooksä käyny=  
07 Sofia: =noo: **Ruåttis** ja **Viros** ja me mennään kohta  
08 Turkki\$ että,=  
09 Haast: \$=ai että teillon tulos eteläreissu, (.)  
10 nyt keväällä täs,\$  
11 Sofia: joo täs kohta että,  
12 Haast: kiva,

Katkelmassa haastattelija kysyy, missä paikoissa tytöt ovat matkustelleet (r. 01–13). Milka vastaa *Ruåttis* (r. 04) ja käyttää inessiivin lyhyttä päätettä ja avartunutta diftongia. Samoin Sofia omassa vastauksessaan kertoo käyneensä *Ruåttis* ja *Viros* (r. 07), jossa esiintyvät samat inessiivin lyhyet päätteet sekä diftongin avartuma. Myös molemmissa poikien haastatteluissa paikannimet esiintyvät pelkästään lyhyinä: *Pellos*, *Ruåttis*, *Thaimaas*, *Englannis*, *Belgias*, *Latvias*, *Savorrannas*. Muutos paikannimien käyttöön saattaa johtua oppilaiden iästä ja tietomäärästä: alakoulun ensimmäisillä luokilla käsitys esimerkiksi Suomen maantieteestä on paljon hatarampi kuin viides–kuudesluokkalaisella, joilla paikkojen sijoittaminen kartalle ja niiden hahmottaminen ovat helpottuneet ja tulleet ylipäänsä mahdollisiksi. Siten paikat eivät ole enää vieraita käsitteitä, vaan ne ovat konkretisoituneet osaksi oppilaiden kokemusmaailmaa ja tulleet näin ollen myös osaksi oppilaiden ominta kieltä, murreta.

Huomionarvoista on, että muissa kuin inessiivimuotoisissa paikannimissä voi kuitenkin esiintyä yleiskielinen muoto, kuten esimerkissä (39), joka on samasta Milkan ja Klaaran haastattelusta kuin edellinenkin esimerkki.

(39) 2012, 1. haastattelu, 7.00

01 Milka: no me ehkä mennää Helsinkiin sinne museoon,  
02 (.) varmaan [käymää]  
03 Haast: [aijaa ] mikäs museo siellä, (.)  
04 [muistaksä,]  
05 Milka: [no se ] (.) **\$luonnont(h)iet(h)eellinen**  
06 **museo\$?** >tai se<

Ennen katkelman alkua haastattelija on kysynyt, millaisia hiihtolomasuunnitelmia tytöillä on. Milka vastaa rivillä 01 menevänsä Helsinkiin museoon. Haastattelija kysyy tarkennusta museon nimeen, ja Klaara vastaa rivillä 05–06 hymyillen yleiskielisesti: *luonnontieteellinen museo* (vs. murt. *luånnontieteellinen museo*). Luonnontieteellisen museon yleiskielistä ilmaisua voidaan perustella esimerkiksi paikan vieraudella, jota Milka korostaa yleiskielellä. Liisa Mustanoja (2001, 101) on pro gradu -tutkielmassaan todennut, että yleiskielisen paikannimen käytön voidaan nähdä olevan osoitus osaamisesta, jota Milkakin halunnee korostaa. Luonnontieteellisen museon yleiskieliseen muotoon saattaa vaikuttaa myös paikan uutuusarvo: Milka haluaa selventää paikkaa, joka on hänelle vielä vieras ja uusi. Paikannimet voivat saada yleiskielisen muodon myös kiteytyneen ilmaisunsa vuoksi, mutta Milkan tapauksessa kyse on pikemminkin uuden käsitteen käytöstä.

Erisnimien yleiskielinen muoto ilmenee samassa haastattelussa televisio-ohjelmista puhuttaessa esimerkissä (40). Haastattelija tiedustelee tyttöjen vapaa-ajanviettotapoja ja television katselemista (r. 01). Sofia kertoo katsovansa *salkkareita* (r. 03) sekä *uusi päivä* -nimistä tv-sarjaa (r. 05), ja molemmat erisnimet saavat yleiskielisen muodon (vs. murt. *sal<sup>l</sup>kkaria*, *uus päivä*):

(40) 2012, 1. haastattelu, 42.00

```

01 Haast: kattoksä televisiota.=
02 Sofia: =noo, (.) kyllä mä aika palio jotai
03          salkkareita [ja ]
04 Haast:          [aa?] joo?=
05 Sofia: =ja uusi päivä ja? (.) mitä nyt tulee jotai,
06 Haast: joo.

```

Toki Sofian kohdalla täytyy muistaa, että hänen puheensa painottuu muutenkin kohti yleiskielisempää tyyliä, joten sikäli vaihtelu murteen ja yleiskielen tai yleispuhekielen välillä ei hänen kohdallaan ole niin merkittävää. Kuitenkin Sofia käyttää esimerkiksi rivillä 02 murteellista ilmaisua *palio*, mikä osoittaa hänen puhuvansa paikoin myös murteellisesti. Joka tapauksessa edellisten esimerkkien avulla on osoitettu, että erisnimet saavat usein yleiskielisen muodon puheessa ellei ole kyse paikannimien sisäpaikallissijan taivutuksesta, inessiivistä. Yleiskielisellä muodolla voidaan osoittaa, että termi on lainattu jostakin toisesta diskurssista, esimerkiksi Luonnontieteellisen museon kohdalla: museon nimi on kiteytynyt yleiskieliseen

muotoonsa, jolloin Milka voi puheessaan osoittaa tuntevansa osaamistaan ja tietoisuuttaan museon nimestä.

**Termien ja käsitteiden käyttö** on uusi toiminto, jossa murteen ja yleiskielen vaihtelulla voidaan osoittaa lainaamista toisesta diskurssista. Termien ja käsitteiden ympärillä saattaa esiintyä hyvinkin murteellisia variantteja, mutta tietynlainen termistö tuottaa yleiskielisen variantin. Aikaisempaan aineistoon verrattuna oppilaiden kielenkäyttöön kuuluu jälkimmäisen aineiston perusteella enemmän termejä, käsitteitä ja muuta uutta koulusanastoa, jotka esiintyvät puheessa yleiskielisinä. Tällaisia vaihtelemattomia termejä ovat muun muassa *desilitra*, *mediaani*, *päässälasku*, *diagrammi*, *desimaaliluku*, *tyhjiö*, *prosenttikerroin* ja *sarjaankytkentä*. Nämä voisivat saada myös murteellisen muodon (vs. *desilitra*, *međiaani*, *pääslasku*, *điagrammi*, *desimaaliluku*, *tyh'jiö*, *prosenttikerroon*, *sarjahankytkentä*), mutta niissä ei tapahdu vaihtelua, vaikka ympäristössä muut sanat saisivat murteellisen muodon. Esimerkeissä (41), (42), (43), (44) ja (45) termit edustuvat murteellisten vuorojen keskellä yleiskielisinä:

(41) 2012, 1. tunti, 10.00

01 opeB: joo ja sitten on ikä. (.) no joo isä ja äiti  
02 ov vähä vanhemmak ku **nuå**. (.) vähä  
03 pitempiäki. ja **vielä** painavempiäki. (0.5)  
04 mikä on (.) näitten (2.0) perheen öö:: (1.0)  
05 pituuksien, (.) **mediaani** (2.0) ja mistä  
06 päättelet sen että se on niin,

(42) 2012, 1. tunti, 18.30

01 opeB: minkä mä tänne näppärästi piirsin. mikä tään  
02 nimi on, (1.0) mikä tää on nimeltänsä.  
03 (2.0)  
04 opeB: Väinö,  
05 Väinö: **koordinaatisto**,

(43) 2012, 1. tunti, 20.00

01 opeB: sitten **tuloo** muutama **päässälasku**. (.) ootko  
02 **val<sup>a</sup>miina**,

(44) 2012, 2. tunti, 13.00

01 Touko: mm, (--) ((Touko puhuu epäselvästi, vuorosta  
02 ei saa selvää kunnolla)) (nolla **pil<sup>i</sup>kk**  
03 nolla- eiku **prosenttikertoimia**,)  
04 opeB: joo jokaisesta **prosenttikerroin**. (.) nolla  
05 **pil<sup>i</sup>kk** nolla **kah<sup>a</sup>ðeksan**, (.) no mikä **olis**  
06 been **prosenttikerroin**, (.) Jooseppi,  
07 ((sukunimellä))

(45) 2012, 3. tunti, 5.00

01 opeB: >kyllä<, (1.5) mitä- onkos se, (.) onko **sielä**  
02 sisällä jotaki (.) sen kuvun sisällä. (Julle)  
03 Julle: siälon (.) kaasua tai **tyhjiö**,

Toisaalta jotkut termit saavat myös murteellisen muodon. Tällaisia termejä ovat muun muassa *nelikulmio/kul<sup>u</sup>mio*, *kolmio/kol<sup>o</sup>mio*, *pilkku/pil<sup>i</sup>kk*, *jakokulma/kul<sup>u</sup>ma*, *oikosulku/sul<sup>u</sup>ku* sekä lukusanat. Nämä termit ovat kuitenkin yleisempiä ja saattavat esiintyä helpommin muuallakin kuin luokahuoneessa. Termeistä esimerkiksi *kolmio* esiintyy jo aikaisemmassa aineistossa, joten monet termeistä ovat tuttuja lapsille monien vuosien takaa, kuten esimerkki (46) osoittaa:

(47) 2008, 3. tunti

01 Raimo: vihreä? (1.0) **kolmio**?  
02 opeA: **kolmio**. (0.5) teillei vielä näitä (.) oo ollu  
03 (.) matikas mutta (-) katotaan muistatteko.  
04 (0.5) eskariajalta taikka sitte viime  
05 vuodesta kakkoset.

Murteen ja yleiskielen vaihtelulla voidaan siis osoittaa myös, että käytetty termi tai käsite on ikään kuin lainattu toisesta diskurssista. Etenkin sellaiset käsitteet, jotka esiintyvät pääosin luokahuonekontekstissa, saavat yleiskielisen muodon huolimatta muun puheen vahvasta murteellisuusasteesta. Tällä tavoin puhuja voi osoittaa, että termi ei varsinaisesti kuulu hänen omaan kielenkäyttöönsä, vaan että se on nimenomaan lainattu toisesta, useimmiten ainekohtaisesta diskurssista.

**Sanontojen käyttö** on myös aikaisempaan aineistoon verrattuna uudenlainen kielenkäytön toiminto, jossa murteen ja yleiskielen vaihtelulla osoitetaan koodinvaihtoa ja lainausta toisesta diskurssista. Vaihtelu tapahtuu usein siten, että sanonnan ympärillä on murteellinen rekisteri, mutta itse sanonta sanotaan yleiskielisesti. Vaikka sanonnat esiintyvät pelkästään opettajan B puheessa, on niiden käyttö myös oppilaiden näkökulmasta mielenkiintoista: aikaisemmassa aineistossahan sanontoja ei käytetä ollenkaan, joten havainnon mukaan sanonnat olisivat tulleet opettajan ja oppilaiden väliseen kommunikointiin vasta selkeästi jälkimmäisen aineiston jälkeen. Kyse voi olla oppilaiden iästä ja heidän kielellisen repertoaarin laajenemisesta tai pelkästään opettajan B puhetavasta. Joka tapauksessa toiminnossa tapahtuu murteen ja yleiskielen vaihtelua.

Esimerkki (48) on jälkimmäisen aineiston kolmannelta tunnilta. Opettaja B kehottaa Sofian ryhmää siirtymään työpisteelle, ja hän käyttää rivillä 01–02 sanontaa, joka on intertekstuaalinen viittaus Raamatun Markuksen evankeliumin *Ota vuoteesi ja käy* -sanontaan.

(48) 2012, 3. tunti, 18.00

```
01 opeB: <sitten>, Sofian porukka tuånne, (1.0) otas
02      joukkosi ja käy, ja kirja mukaan yhyðelle,
03      (.) >Sofia<
```

Opettajan B puheessa esiintyvät murteelliset variantit *tuånne* (r. 01) ja *yh<sup>y</sup>ðelle* (r. 02). Vuorossa esiintyvä sanonta *otas joukkosi ja käy* on kuitenkin yleiskielinen, eikä siinä esiinny *i:n* loppuheittoa (vs. murt. *joukkos*), joka tekisi sanonnasta murteellisen. Yleiskielellä opettaja kuitenkin lainaa sanonnan toisesta diskurssista, tässä tapauksessa Raamatusta.

Toinen yleiskielinen sanonta esimerkissä (49) on ensimmäiseltä tunnilta. Opettaja B ohjeistaa kuudesluokkalaisia englannin sanakokeen ja kertaustehtävien tekoon. Hän käyttää rivillä 02 sanontaa *suunsa supussa*, vaikka ympäristössä esiintyvät murteelliset variantit *teköö* ja *jäl<sup>ä</sup>keen* (r. 03):

(49) 2012, 1. tunti, 1.00

```
01 opeB: sitten kun kutosilla ei oo nyt matikan tunti
02      niin kutoset pitää, (.) suunsa supussa ja
```

03            **teköö** kokeen, ja sen **jäl<sup>ä</sup>keen**, (.) lisäteht-  
 04            ää (.) koe kokeen kertaustehtäviä. (1.0)  
 05            vitosille matikanläksy ensin.

*Suunsa supussa* -sanonta on osaltaan myös työrauhavuoro, jonka yleiskielisyyttä voidaan selittää myös sen vuorovaikutustehtävällä: sanonnan tarkoituksena on työrauhan ylläpitäminen, mikä usein saattaa aiheuttaa yleiskielisen rekisterin. Työrauhan ylläpitämistä tarkastellaan tarkemmin alaluvussa 6.2.4.

Opettajan puheessa esiintyvät myös sanonnat *sattuneista syistä* esimerkissä (50) rivillä 07 sekä *tasapuolisuuden vuoksi* esimerkissä (51) rivillä 02, ja molemmat saavan yleiskielisen muodon:

(50) 2012, 3. tunti, 33.00

01 joku:        (-) äikäntunti?  
 02 opeB:        eiku sitte sitte on kuviksen tunti ja  
 03            <**vipalla** tunnill'on> äikkää (me **vaih<sup>ö</sup>ettiin**)  
 04            (-)  
 05 joku:        miksi.  
 06            (2.0)  
 07 opeB:        **sattuneista \$syistä\$**.

(51) 2012, 3. tunti, 37.00

01 opeB:        mä olin kans nyt niinku, (.) vaikka mä en  
 02            halua olla **sielä** mutta **tasapuolisuuden vuoksi**  
 03            mä olin nyt **sielä**.

Opettaja B voi siis yleiskieleen vaihtamalla korostaa, että hänen käyttämänsä sanamuoto on nimenomaan sanonta, joka on lainattu toisesta diskurssista. Samalla hän voi selventää sanontaa muuttamalla sen yleiskieliseksi.

### 6.3.3 Vastauksen merkitseminen oikeaksi tai vääräksi

Vastauksen merkitseminen oikeaksi tai vääräksi on eräs keskeisiä murteen ja yleiskielen vaihtelun tehtäviä luokkahuoneessa. Vastauksen merkitseminen tapahtuu usein opettajan vuorossa, jossa hän osoittaa, onko annettu vastaus täysin oikea, osittain oikea ja mahdollisesti täydennystä kaipaava tai täysin väärä. Vastaus merkitään kyselemissyklin arvioivassa vuorossa

eli IRF-syklin viimeisenä, feedback-osana (ks. luku 3.2.2). Näissä tapauksissa vaihtelu tapahtuu useimmiten opettajan ja oppilaan vuorojen välillä eikä niinkään yksittäisen puhujan vuorojen sisällä.

Yleinen tendenssi vaihtelulle sekä aikaisemmassa että jälkimmäisessä aineistossa vaikuttaisi olevan seuraava: vastaus voidaan merkitä oikeaksi toistamalla vastaus samanmuotoisena kuin vastaaja on sen sanonut (ks. esimerkki (52)) tai vääräksi toistamalla vastaus murteellisena, jos vastaaja on vastannut yleiskielisesti tai toisinpäin (ks. esimerkki (53)).

Katkelma (52) on toisen aineiston ensimmäiseltä tunnilta, jossa opettaja B toistaa oppilaan vastauksen samanmuotoisena, yleiskielisenä, vaikka opettaja B tapaakin suosia murteellisia variantteja.

(X) 2012, 1. tunti, 19.00

```
01 opeB: >hyvä<, (1.5) mikä on tämän pisteen, (.)  
02        miten sanosit nämä, (2.0) tuån aan (-) arvot  
03        (2.0) Ahti,  
04        (0.5)  
05 Ahti:  yk si ja ↑kol me,  
06 opeB:  >hyvä< (.) yk si ja ↑kol me, ((opettaja  
07        kirjoittaa luvut taululle))
```

Riveillä 01–02 opettaja B kysyy oppilailta matemaattisen kysymyksen ja antaa vastausvuoron Ahdille (r. 03). Ahti vastaa painokkaasti ja erityisellä prosodialla sekä yleiskielisesti yk-si ja kol-me (r. 06), jonka opettaja B toistaa välittömästi kehuvan palautteen jälkeen. Toistamista korostaa myös se, että opettaja pyrkii samankaltaiseen korostettuun prosodiaan Ahdin kanssa ja osoittaa myös siten vastauksen olevan oikein.

Esimerkki (53) on aikaisemman aineiston toiselta tunnilta. Siinä opettaja A merkitsee vastauksen odottamattomaksi – ei täysin vääräksi – toistamalla oppilaan vastauksen (r. 06), mutta tekee sen murteellisen toiston sijaan yleiskielisesti. Havaintoa tukee myös myöhemmin esiintyvä toisto, jossa opettaja toistaakin vastauksen samanmuotoisena merkitäkseen sen oikeaksi (r. 11).

(53) 2008, 2. tunti, 16

01 opeA: ↑mietippäs. (.) **missäs** niitä **pystyttiin** niitä  
02 läksyjä **tekemään**. (2.0) jos ei (.) ollu sitä  
03 omaa **kirjotuspöytää** joka lapselle (--), (3.5)  
04 no, (.) Var[pu.]  
05 Varpu: [laa]ttialla,  
06 opeA: no, (.) **lattiallaki** voitii. (2.0) mutta. (.)  
07 pirtin? **pöydä'**, **ääressä**, (1.0) iha varmasti  
08 siinä tehtiin niitä (tehtäviä.)  
09 (0.5)  
10 Raimo: ↑**ruåkapöyðån ääres**.=  
11 opeA: =nii **ruåkapöyðån** tai pirtin.

Ennen katkelman alkua opettaja A on kysynyt oppilailta, missä ennen vanhaan on tehty läksyjä. Useampi oppilas on arvannut erilaisia paikkoja, mutta mikään ei ole osunut oikeaan. Rivillä 01 opettaja kysyy kysymyksensä uudestaan ja käyttää useita yleiskielisiä variantteja, kuten hänellä on ohjeenannoissa tapana (ks. myös luku 6.3.1): *missäs*, *pystyttiin* (r. 01), *tekemään* (02) ja *kirjoituspöytää* (r. 03) (vs. murt. *mih'näs*, *pystyttihin*, *tekemähän*, *kirjootuspöytää*). Varpu saa vastausvuoron ja vastaa murteellisesti *laattialla* (r. 05). Vastaus on periaatteessa sopiva, mutta se ei ole se, jota opettaja A hakee, ja hän osoittaa sen aloittamalla vuoronsa *no*-partikkelilla (r. 06). Sen jälkeen seuraa pieni tauko, jonka jälkeen opettaja toistaa kyllä Varpun vastaksen, mutta tekee sen yleiskielisesti: *lattiallaki* (r. 06). Opettaja kyllä myöntää, että lattiallakin voitiin läksyjä tehdä, mutta sen jälkeen *mutta*-lauseessa hän antaa odotuksenmukaisen vastauksensa: *pöydä' ääressä* (r. 07), jossa esiintyy sekä yleiskielinen *d*, eteläpohjalaismurteelle harvinaisempi glottaaliklusiili sanojen välissä sekä inessiivin pitkä, yleiskielinen muoto *-ssa*. Raimo osoittaa ymmärtäneensä vastauksen ja muokkaa sen vielä itselleen tutumpaan kontekstiin: hän käyttää – toisin kuin opettaja – kuitenkin hyvin murteellista ilmaisua, *ruåkapöyðån ääres* (r. 10), jossa esiintyvät sekä diftongin avartuma, *d*:n vastine *ð* sekä inessiivin lyhyt pääte *-s*; käytännössä kaikkien opettajan edellisessä vuorossa käyttämien muotojen murteelliset vastineet. Opettajan toistava vuoro rivillä 11 jatkuu tauotta Raimon vuoron perään, mikä kertoo vastauksen oikeellisuudesta: opettaja toistaa Raimon vastauksen samanlaisena, murteellisena.

Jälkimmäisessä aineistossa samanmuotoisella, vaihtelemattomalla toistolla sekä lisäksi prosodisilla keinoilla voidaan osoittaa vastaus osittain oikeaksi, mutta täydennystä kaipaavaksi, kuten esimerkissä (54). Se sijoittuu ensimmäiselle tunnille, 5.-luokkalaisten matematiikan laskuharjoituksiin. Esimerkki on sikäli erityinen, että se sisältää kaksi toistoa: sekä opettajan toiston että oppilaan oman toiston.



(54) 2012, 1. tunti, 24.00

01 Verneri: aa **kaks** (.) °**yh<sup>y</sup>ðeksäsosaa**°  
02 (.)  
03 opeB: **kaks**,  
04 (.)  
05 Verneri: **yhðeksäs**,  
06 opeB: **oikein**.

Rivillä 01 Verneri vastaa kysymykseen *kaks yh<sup>y</sup>ðeksäsosaa*, jossa molemmat lukusanat saavat murteellisen muodon. Vernerin vastauksen loppuosa on kuitenkin niin hiljainen, että opettaja B ei ilmeisesti kuule sitä, vaan omassa vuorossaan rivillä 03 toistaa Vernerin sanoman *kaks* murteellisesti. Opettaja osoittaa vastauksen olevan oikein toistamalla sen juuri samanlaisena kuin Vernerikin. Prosodisesti opettajan vuoro kuitenkin paikantaa ongelman, sillä intonaatio on tasainen, lähestulkoon nouseva, mikä implikoi sitä, että opettaja kaipaava vastaukselle jatkoa. Verneri käsittelee oman vuoronsa murteellista muotoa *yh<sup>y</sup>ðeksäs* (r. 01) ongelmallisena ja vaihtaa sen yleiskieliseksi. Samalla hän sanoo vastauksensa selkeämmin ja kovemmin. Tämän jälkeen opettaja B toteaaakin yleiskielisesti vastauksen olevan *oikein* (r. 06).

Toisaalta opettajan B puheessa vastaus voidaan merkitä oikeaksi myös murteellisella variantilla, vaikka vastaaja olisi vastannut yleiskielisesti – siis varianttia vaihtamalla, kuten esimerkissä (55).

(55) 2012, 1. tunti, 6.00

01 Ahti: A, (.) öö nolla <**pilkku**> yks kymmenesosa.  
02 opeB: **oikee** (0.5) yks kymmenesosa, (.) nolla  
03 **pil<sup>i</sup>kkku** yks? (.) ja (.) kymmenen prosenttia.  
04 hyvä, (0.5) sitten toinen bee, (.) Juuso  
05 ((sukunimellä))  
06 Juuso: **kolme** kymmenesosaa nolla **pilkku kolme**, (.)  
07 kolkyt prosenttia.  
08 opeB: HYVÄ, (0.5) sitte **kol<sup>o</sup>mioitten** määrä, (.)  
09 Julle,

Ahti vastaa opettajan B kysymykseen käyttäen yleiskielistä muotoa sanasta *pilkku* (r. 01), ja opettaja arvioi Ahdin vastauksen toistamalla murteellisesti *pil<sup>i</sup>kkku* (r. 03). Sama tapahtuu esimerkin lopussa, kun Juuso vastaa tehtävän b-kohtaan yleiskielisesti, svaattomasti: *kolme*, *pilkku* (r. 06). Opettaja B taas arvioivassa vuorossaan ja uudessa kysymyksessä käyttää

murteellista, svaallista muotoa: *kol<sup>o</sup>mioitten* (r. 08). Tämä hieman erikoisempi vaihtelu oppilaan vastauksen ja opettajan B arvioivan vuoron välillä selittyy sillä, että oppilaat vastaavat lukemalla kirjasta ääneen yleiskielisen vastauksensa, jolloin vastauksessa ei varsinaisesti kuulu heidän oma äänensä vaan tekstin ääni. Opettaja B sen sijaan arvioi vastauksia omassa rekisterissään, joka on tilanteesta riippumatta aina hyvin murteellinen.

Vastaus voidaan siis merkitä oikeaksi toistamalla se samassa muodossa kuin mitä edellinen puhuja on sanonut tai vääräksi toistamalla se käyttäen murteellisen variantin sijaan yleiskielistä varianttia tai toisinpäin.

### **6.3.4 Huumorin ilmentäminen**

Jälkimmäisen aineiston perusteella murteen ja yleiskielen vaihtelulla voidaan myös siirtyä huumorimoodiin ja siten ilmentää huumoria luokkahuoneessa. Aikaisemmassa aineistossa vastaavanlaista ilmiötä ei vielä ollut nähtävillä, mikä viittaa siihen, että tietynlaiset huumorin ilmaisemisen tavat ja keinot olisivat kehittyneet tutkimusjakson eli alakouluvuosien aikana.

Huumori on sosiaalinen ilmiö, jota esiintyy universaalisti kaikissa kulttuureissa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Erilaisissa tutkimuksissa huumorin on todettu esimerkiksi häivyttävän ristiriidoista johtuvia kommunikaatiovaikeuksia, luovan yhteisymmärrystä ja osoittavan hyväksyntää. Lisäksi huumorin avulla voidaan käsitellä ihmisten ajatuksia arkaluonteisista aiheista, kuten politiikasta, uskonnollisista näkemyksistä ja seksuaalisuudesta. (Anttila 2008, 48–51.)

Useissa tutkimuksissa on todettu, että luokkahuoneessa huumori on hyvin tavallista. Sitä ilmenee sekä oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa että opettajien puheessa. Huumorilla on myös merkittäviä tehtäviä oppimisen ja ryhmädynamiikan kannalta: Sillä voidaan vähentää paineiden luomaa stressiä ja muuttaa keskustelun sävyä. Lisäksi sen on todettu edistävän oppimista, parantavan oppimistuloksia ja vaikuttavan positiivisella tavalla opettajan ja oppilaiden suhteisiin. (Anttila 2008, 53, 68, 82.) Myös erilaisista luokkahuoneessa esiintyvistä huumorin lajeista on tehty useita tutkimuksia (ks. esim. Anttila 2008, 69–70).

Huumoritilanteisiin liittyy usein nauru, josta tavallisesti tunnistaakin humoristisen tilanteen (Anttila 2008, 48). Michael Mulkay (1988, 47) on todennut, että keskustelijat voivat ilmaista huumoria esimerkiksi äänen muuttamisella. Ääntään ja rekisteriään muuttamalla eli koodinvaihdolla puhuja voi hetken väittää olevansa joku muu, jolloin kuulijan tulisi suhtautua hänen puheeseensa eri tavalla kuin vakavassa puheessa.

Opettaja B käyttää puheessaan jonkin verran äänen muuttamista sekä murteen ja yleiskielen vaihtelua ilmentääkseen huumoria. Esimerkki (56) on kolmannelta tunnilta ja se sijoittuu ryhmätyön keskelle.

(56) 2012, 3. tunti, 26.00

01 ( (hälinää)  
02 opeB: Julle älä **häiritse** @minua@?

Ennen katkelmaa ilmeisesti Julle huutaa opettajalle jotakin. Vuoroa ei kuitenkaan kuule selvästi kaiken hälinän keskeltä, joten se on jätetty litteroimatta, mutta opettajan B puhuttelu *Julle* (r. 02) paljastaa Jullen olleen äänessä. Opettaja kieltää Jullea häiritsemästä häntä ja käyttää erittäin yleiskielisiä muotoja: *häiritse* ja *minua* (r. 02), jotka murteellisena saisivat muodot *häiritte* ja *mua*. Vaikka kyseessä on jonkinlainen työrauhavuoro, hälventää opettaja imperatiivin voimakkuutta käyttämällä murteellisten muotojen sijaan yleiskielisiä muotoja. Lisäksi äänenlaadun muutos ennen *minua*-pronominia sekä nouseva intonaatio osoittavat vuoron olevan jollain tapaa humoristinen. Humoristiseksi vuoron tekee se, että opettaja B on tavallisesti murteellinen, mutta tässä tapauksessa hän jonkinlaisella koodinvaihdolla yleiskieleen osoittaa ottavansa toisenlaisen vuorovaikutusroolin – tulevansa pois opettajan institutionaalisesta roolista. Vaikka tavallisesti luokahuoneen virallinen kieli lieneekin jo pelkästään oppikirjojen takia yleiskieli, on tässä tapauksessa yleiskielen funktio jokin muu kuin auktoriteetin korostaminen. Korostuneella yleiskielellä opettaja B luo huumoria tilanteessa, jossa hän suojaa oppilaan kasvoja esimerkiksi kiellon aiheuttamalta nolaamiselta. Saman on todennut myös Marjo Hurtig (2012, 31, 85): huumorimoodilla opettaja voi lieventää vallitsevaa epäsymmetristä valta-asemaa.

Toinen huumoritilanne, jossa samalla yleiskielisellä minä-pronominilla luodaan huumoria ja hälvennetään kieltolauseen voimakkuutta, esiintyy toisella tunnilla esimerkissä (57).

01 Jouko: kaheksan kertaa kaks on, (.) öö kuustoista,  
02 (1.0) Jalo **hil<sup>i</sup>jaa** \$sä oot ihan yhtä hyvä (ku  
03 maki)\$ (1.0) sitte kaheksan kertaa  
04 **kah<sup>a</sup> (h) ðe (h) ksan** <non>,  
05 ((naurua)) (2.0)  
06 Jouko: \$nyt tuli k(h)atk(h)o\$,  
07 opeB: \$älä kato noin anovasti tänne**ppäi em minä**  
08 **tieðä.**\$  
09 (.)

Katkelma sijoittuu esimerkin (12) (luku 6.2.1) jälkeen, kun opettaja B on keksinyt alennusmyyntilaskun. Jouko laskee laskua ääneen, ja opettaja kirjoittaa lukuja sitä mukaa taululle. Joukolla on hieman päässä laskuvaikeuksia, mistä kertovat muun muassa epäröintiäänne öö (r. 01), tauot (r. 02, 03, 05), puheen hidastaminen (r. 04) sekä Joukon suora hymyillen sanottu tunnustus: *nyt tuli katko* (r. 06). Tämän jälkeen opettaja B tuottaa murteen ja yleiskielen vaihtelulla rivillä 07 humoristisen vuoron, jossa hän sanoo Joukolle, ettei katsoisi anovasti häneen, koska hän ei mukamas tiedä liioin oikeaa vastausta kertolaskuun. Kieltävän vuoron aikana opettaja käyttää itselleen tavallisemman *mä*-pronominin sijaan yleiskielistä *minä*-pronominia (r. 07), jolla hän voi lieventää kieltolausetta ja etäännyttää itseään siitä, että hän joutuu kieltämään oppilasta. Hanna Lappalainen (2009, 155) onkin todennut, että koodinvaihdolla voidaan merkitä keskustelun ongelmakohtia, jolloin toisella rekisterillä luodaan etäisyyttä ongelmaan.

Monissa luokkahuonevuorovaikutustutkimuksissa on tullut esille, että esimerkiksi ironia ja sarkasmi ovat eräitä keskeisiä huumorin lajeja opetusvuorovaikutuksessa. Ironiantaju ja vastakohtaisiin ilmauksiin perustuvan huumorin ymmärtäminen kehittyy hiljalleen alakouluiässä, jolloin kaikenlainen kielellisten havaintojen merkitys muutenkin lisääntyy (Salokoski & Mustonen 2007, 22; Loukusa 2011, 108–109), mutta omassa aineistossani sarkasmia ja ironiaa ei esiinny. Näin ollen niitä ei myöskään tuoteta murteen ja yleiskielen vaihtelulla. Syynä tähän voi olla sekä oppilaiden ikä, että opettajien, etenkin jälkimmäisen aineiston opettajan B tapa tuottaa huumoria. Huumori luokassa on pikemminkin helposti ymmärrettävää kuin jollain tavalla asioiden vastakohtaisuuksiin perustuvaa, kuten ironiassa ja sarkasmissa. Joka tapauksessa luokassa esiintyy huumoria ja paljon naurua, jotka tekevät oppimisympäristöstä luontevan ja rennon.

### 6.3.5 Yhteenveto

Tässä luvussa 6.3 on esitelty, millaisia tehtäviä murteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen vaihtelulla on luokkahuoneessa. Tehtävät poikkeavat jonkin verran aikaisemmassa tutkimuksessa (Hietala 2012) määrittelemistäni vaihtelun tehtävistä. Muutokset on otettu huomioon tehtävien ja toimintojen kategorisoinnissa. Jälkimmäisen aineiston perusteella keskeisimmiksi tehtäviksi vaihtelulle osoitetaan selventäminen, toisesta diskurssista lainaamisen osoittaminen, vastauksen merkitseminen oikeaksi tai vääräksi sekä huumorin ilmentäminen. Nämä tehtävät sijoittuvat luvussa 6.2 esiteltyjen luokkahuoneen monenlaisten kielellisten tilanteiden keskelle. Tehtävät tulevat ilmi erilaisissa toiminnoissa, joita on esitelty tässä luvussa kunkin tehtävän yhteydessä.

Selventäminen on luokkahuoneessa erittäin tavallista murteen ja yleiskielen vaihtelun keinoin. Tavallinen selventämisen tapa on toistaminen, jolloin puhuja voi toistaa itse sanomansa tai toisen sanoman variantin joko samanlaisena tai useammin yleiskielisenä, jos aikaisempi puhuja on käyttänyt murteellista varianttia. Ohjeenantamistoiminnossa selventäminen on tavallista. Ohjeen antaminen ennakoi tavallisesti jonkin tehtävän suorittamista, joten puhuja on useimmiten opettaja. Opettajien A ja B kohdalla vaihtelun suunta on kuitenkin päinvastainen: opettaja A antaa ohjeet yleiskielellä ja liukuu hiljalleen kohti murteellista puhetyyliä, kun taas opettaja B antaa ohjeet murteellisesti ja liukuu kohti yleiskieltä. Ilmiö kertoo myös siitä, että opettaja B ei yhtä selkeästi osoita ohjeenantovuoroa alkaneeksi muuttamalla puhettaan murteellisesta yleiskieliseksi, kuten opettaja A tekee. Ohjeenantoa täytyy joskus myös jälkikäteen selventää, jolloin opettajien A ja B puheessa vaihtelu vaihtaa suuntaa: opettaja A selventää ohjetta jälkikäteen hyvin yleiskielisesti ja korostetusti, opettaja B sen sijaan pyrkii rennompaan, murteelliseen selventämiseen. Myös oppilaat voivat tehdä selvennyksiä ohjeenantoon, mutta pääosin vuorot ovat opettajien tuottamia. Selvennys voi tapahtua myös uuden asian kerronnan yhteydessä, kun uutta asiaa halutaan korostaa.

Selventämisen lisäksi murteen ja yleiskielen vaihtelulla voidaan osoittaa lainaamista toisesta diskurssista. Tämä näkyy etenkin erisnimien, termien, käsitteiden ja sanontojen käytössä. Aikaisemmassa tutkimuksessa paikannimet oli määritelty omaksi kategoriakseen, mutta nyt ne sisältyvät erisnimien käyttöön. Paikannimien inessiivin taivutuksessa on tapahtunut keskeinen muutos: jälkimmäisessä aineistossa kaikki paikannimet saavat lyhyen inessiivin päätteen -s, kun vielä vuonna 2008 oppilaiden ollessa ensimmäisillä luokilla ne edustuivat yleiskielisinä, -

ssA-päätteisinä. Muissa erisnimissä vaihtelu on kuitenkin pysynyt samankaltaisena: televisio-ohjelmien nimet ja esimerkiksi paikannimi Luonnontieteellinen museo saavat oppilaiden puheessa yleiskieliset muodot.

Termien ja käsitteiden käyttö on uusi toiminto, jossa yleiskielellä merkitään toisesta diskurssista lainattuja sanoja. Erityiset matemaattiset ja fysiikkaan liittyvät termit saavat murteellisen puheen keskellä usein yleiskielisen muodon, sillä ne eivät kuulu välttämättä kontekstinsa ulkopuolella oppilaiden kielenkäyttöön. Vastaavasti taas lukusanat ja geometriset muodot voivat saada murteellisenkin muodon, sillä niillä on käyttöä myös koulukontekstin ulkopuolella.

Sanontojen esiintyminen puheessa on myös aikaisempaan aineistoon nähden uudenlainen kielellinen toiminto luokahuoneessa. Sanonnat esiintyvät opettajan B puheessa ja ne ovat muuten murteellisessa puheessa muotoiltu yleiskielisiksi, millä voidaan merkitä sanonta lainatuksi toisesta diskurssista.

Kolmas murteen ja yleiskielen vaihtelun tehtävä on vastauksen merkitseminen oikeaksi tai vääräksi murteen ja yleiskielen vaihtelulla kysymyssyklin arvioivassa vuorossa. Useimmiten vaihtelu on seuraavanlainen: oikea vastaus osoitetaan tauotta vastauksen perään laskevalla intonaatiolla toistamalla vastaus samanlaisena kuin edellinen puhuja on sen sanonut. Väärä vastaus sen sijaan merkitään pienellä tauolla, usein tasaisella tai nousevalla intonaatiolla sekä toiston yhteydessä muuttamalla referentin muotoa useimmiten vastauksen murteellisesta muodosta yleiskieliseksi tai toisinpäin.

Huumorin ilmentäminen murteen ja yleiskielen vaihtelun keinoin on myös uusi vaihtelun tehtävä. Humoristisilla keinoilla, kuten naurulla ja vitsailulla, voidaan lieventää esimerkiksi käskyä tai kieltoa ja etäännyttää itseä siitä, että joutuu käskemään tai kieltämään. Tällöin, etenkin opettajan B puheessa, kieli muuttuu yleiskieliseksi ja myös äänenlaatu saattaa muuttua.

## 7 Luotettavuus

Tämä pro gradu -tutkielma on luonteeltaan laadullinen tutkimus, vaikka aineiston analyysissä on tehty havaintoja myös määrällisesti. Hienoisesta kvantitatiivisesta vireestään huolimatta tarkastelen tutkielmani luotettavuutta kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuustarkastelun menetelmin. Luotettavuustarkastelu perustuu Päivi Tynjälän (1991) artikkeliin, jossa hän avaa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuustarkastelua yhdysvaltalaisien kasvatustieteilijöiden Yvonna S. Lincolnin ja Egon G. Guban (1985, 289–331) näkemysten pohjalta. Tämän tutkielman luotettavuutta tarkastellaan arvioimalla työn *vastaavuutta*, *siirrettävyyttä*, *tutkimustilannetta* sekä *vahvistettavuutta* (Tynjälä 1991, 390).

**Tutkimuksen vastaavuutta** (engl. *credibility*, Lincoln & Guba 1985, 296) tarkasteltaessa tutkijan on osoitettava oman tutkimuksensa rekonstruktioiden olevan vastaavia alkuperäisten konstruktioiden kanssa (Tynjälä 1991, 390). Koska tutkimusaineisto on kerätty luokahuoneesta aidosta opetus- ja vuorovaikutustilanteesta, on tutkimusasetelma hyvin lähellä todellisuutta. Pitkittäistutkimuksen kannalta luokan pysyminen lähestulkoon ennallaan aikaisemman ja jälkimmäisen aineistonkeruun välillä tekee tutkimuksen vastaavuudesta luotettavaa. Toisaalta pitkittäistutkimuksen määritelmään on suhtauduttava tässä tutkimuksessa varovaisesti: kaksi aineistonkeruukertaa ei tee tutkimuksesta täysin kestävää pitkittäistutkimusta. Täytyy kuitenkin huomioida, että pro gradu -tasoisissa tutkielmissa itse kerätyn pitkittäisaineiston hankkiminen voi aikataulujen puitteissa olla usein lähes mahdotonta, joten sikäli tämä tutkimus voidaan määritellä kontekstissaan relevantiksi pitkittäistutkimukseksi.

Tutkimuksen tarkasteltava ilmiö, murteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen vaihtelu, ja sen muuttumisesta saadut tulokset noudattelevat aikaisempia tutkimustuloksia, joita on tehty kielen muuttumisesta sekä murteen ja yleiskielen tilanteisesta vaihtelusta. Tutkielmassa käytetty kirjallisuus on paikoin melko vanhaa. Sen käyttäminen on kuitenkin ollut välttämätöntä, sillä esimerkiksi suomalaisten kouluikäisten kielestä edelleen relevantti lähde on Maija Larmolan teos *Kouluikäisten kieli* (1982). Nuoret kielikuvassa -teoksen (Routarinne & Uusi-Hallila 2007) artikkelit keskittyvät selkeästi vanhempiin oppilaisiin kuin alakoululaisiin, joten sen uudemmat tutkimukset eivät ole kaikin osin olleet relevantteja tämän tutkimuksen kannalta. Kuitenkin Larmolan (1982) teoksessa on vanhahtavaa tietoa, jonka luotettavuutta on syytä arvioida. Esimerkiksi Matti K. Suojanen (1982, 157) toteaa: ”Kouluun tulevat lapset ovat

oppineet perhe- ja pihapiirissään yhden kielimuodon, jossa ei ole juuri variaatiota”, vaikka nykytiedon valossa pienetkin lapset osaavat varioida kieltään tilanteiden mukaan (ks. alaluku 3.1). Nuoret kielikuvassa -teoksessa (mts., 10) todetaankin, että Larmolan jälkeen kuva nuorten kielestä on neljännesvuosisadassa muuttunut vahvasti.

**Tutkimuksen siirrettävyyden** (engl. *transferability*, Lincoln & Guba 1985, 297) tarkasteleminen on kvantitatiivisen tutkimuksen yleistettävyyden vastine kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Pienistä otoksista saatuja tuloksia ei voi sellaisenaan tarkastella yleistettävyyden näkökulmasta, joten laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan mieluummin tutkimuksen siirrettävyyttä: voidaanko tuloksia siirtää sellaisenaan johonkin toiseen kontekstiin. Tulosten siirrettävyys riippuu ennen kaikkea siitä, miten samanlaisia tutkittu ympäristö ja mahdollinen sovellusympäristö ovat. Näin ollen tutkijan on annettava tutkimuksestaan ja tutkimusympäristöstään tarpeeksi tietoa lukijalle, jotta hän voi mahdollisesti hyödyntää tutkimustuloksia jatkossa. (Tynjälä 1991, 390.)

Olen tutkielman luvussa 5 pyrkinyt mahdollisimman hyvin havainnollistamaan tutkimusympäristöäni taulukoin ja sanallisin selityksin. Esimerkiksi oppilasmäärät, sukupuolet ja iät sekä kameroiden asettelut on pyritty kuvamaan tarkasti, jotta tutkimusasetelma olisi yksiselitteinen ja siirrettävissä. Lisäksi aineistossa esiintyvät, alaluvussa 2.2.2 esitellyt eteläpohjalaismurteen piirteet valottavat tutkimusympäristöä ja tutkittavaa ilmiötä. Tutkimustulosten osalta siirrettävyyteen vaikuttavat määrittelemäni kielelliset tilanteet, jotka ovat nimenomaan tutkimusluokassa esiintyviä kielellisiä tilanteita. Muunlaisissa tutkimusympäristöissä saattaisi esiintyä tuloksistani poikkeavia tilanteita, mikä on syytä ottaa huomioon siirrettävyyttä tarkastellessa.

Määrällisen tutkimuksen käsite *reliabiliteetti* eli *tutkimustulosten pysyvyys* on koettu laadullisessa tutkimuksessa ongelmalliseksi, sillä tulosten pysyminen samana ei kvalitatiivisessa tutkimuksessa ole luotettavuuden tae. Tutkimuksen aikana niin tutkijassa, tutkimushenkilöissä kuin tutkittavassa ilmiössäkin saattaa tapahtua luonnollisia muutoksia. (Tynjälä 1991, 391.) Lincoln ja Guba (1985, 299) käyttävät reliabiliteetin vastineena termiä *dependability*, jonka suomennosta Tynjälä (1991, 391) problematisoi; hän ehdottaakin käytettävän termiä **tutkimustilanteen arviointi**.



Tutkimustilannetta arvioidessa keskeinen huomioitava asia on kameroiden läsnäolo luokassa. Se poikkeaa arkitilanteesta hyvin paljon ja saattaa vaikuttaa oppilaiden sekä opettajien kielenkäyttöön ja olemiseen. Martti Grönfors (2010, 160) huomauttaa, että tutkijan läsnäolo voi muuttaa tutkittavien käyttäytymistä: varsinkin jälkimmäisen aineistonkeruun aikana tein huomioita työskentelyrauhasta, joka saattoi osittain johtua oppilaiden jonkinasteisesta vieraskoreudesta ja jännityksestä. Toisaalta aikaisemman aineistonkeruun aikana oppilaat olivat havaintojeni mukaan ylivilkkaita etenkin tunnin alussa riekkuessaan ja irvistellessään kameroiden edessä ja kieriessään lattialla. Havainnot saattavat myös antaa todellisen kuvan luokan toiminnasta: nuoremmat ovat vilkkaampia, kasvaessaan samat oppilaat rauhoittuvat. Tuntien aikana kameroiden läsnäolo ei ainakaan havaittavasti vaikuttanut oppilaiden käytökseen; näytti jopa siltä, että kamerat unohtuivat ja oppitunnit sujuivat, kuten tavallisesti.

Haastattelut olivat tilanteina tavallisesta keskustelusta poikkeavia, mikä varmasti vaikutti oppilaiden kielenkäyttöön. Toisaalta haastatteluilla saatiin sellaista tietoa, joka pelkällä oppituntikuvauksella olisi jäänyt saamatta, joten haastatteluja ei olisi voinut korvata muulla toiminnalla. Haastattelutilanteen jäykkyyttä olisi voinut vähentää käyttämällä videokameran sijaan pelkkää ääninauhoitusta, jolloin kameran läsnäolon aiheuttamia vaikutuksia olisi voinut minimoida. Reetta Mietola (2007, 160) on problematisoinut haastattelutilanteen aiheuttamaa puhetapaa, joka hänen mukaansa poikkeaa muista puhetilanteista. Puheesta muotoutuu tallentamisen myötä virallista, ja kaikki puheenvuorot koetaan jollain tavalla tärkeiksi. Tosin Mietolan mukaan muutos haastattelutilanteiden ja tallentamattomien puhetilanteiden välillä oli selkeä erityisesti opettajien puheessa, joita omassa tutkimuksessani ei ole haastateltu ollenkaan. (Mts.) Lisäksi kameran läsnäolo kaikilla muillakin tunneilla varmasti vähensi haastattelutilanteen videotallennuksen erityisyyttä jonkin verran.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkittavan ja tutkijan suhde on erityinen: sen on oltava luottamuksellinen ja etäisyyttä pyritään tietoisesti välttämään. Tämä johtaa siihen, että määrällisessä tutkimuksessa arvostettu objektiivinen ja neutraali suhtautuminen itse tutkimuskohteeseen on laadullisessa tutkimuksessa hyvin vaikeaa. Näin ollen laadullisen tutkimuksen objektiivisuus täytyy siirtää toiseen kohteeseen: tutkimustuloksiin ja niiden neutraaliin tarkasteluun. Lincoln ja Guba (1985, 300) ehdottavat käsitettä *confirmability* eli **vahvistettavuus**, jonka tarkastelulla yritetään varmistua tulosten totuusarvosta ja sovellettavuudesta. (Tynjälä 1990, 391–392.)

Tutkimustulosten luotettavuus perustuu tarkalle litteraatiolle, johon olen pyrkinyt merkitsemään puheen sisällön lisäksi myös puheen muodon mahdollisimman tarkkaan tauoista, murrepiirteistä ja äänenpainotuksista lähtien. Koska kaikki aineisto on litteroitu, ovat tulokset luotettavampia kuin silloin, kun litteroidaan pelkästään tutkijan näkökulmasta mielenkiintoiset tilanteet. Kokonaislitteraatiosta on voitu tehdä myös laajempia, määrällisiä päätelmiä erilaisten murrepiirteiden ja kielellisten tilanteiden jakautumisesta. Määrällisyyteen täytyy kuitenkin suhtautua kriittisesti, sillä karkeasta litteraatiosta tekemäni laskelmat eivät välttämättä ole niin tarkkoja kuin tarkennetuista litteraatioista tehdyistä laskelmista olisi tullut. Esimerkiksi taulukon 5 puheenvuorojen jakautuminen on laskettu karkeasta litteraatiosta, josta puuttuvat esimerkiksi minimipalautteet. Tarkemmasta litteraatiosta laskettuna puheenvuoroja olisi enemmän. Molemmat aineistot ovat kuitenkin keskenään vertailukelpoisia, sillä laskumenettely on ollut molemmissa sama. Huomionarvoista on myös puheenvuorojen laatu: taulukkoonhan on kerätty ainoastaan puheenvuorojen määrä, eikä suinkaan puheenvuorojen pituutta. Opettajien opetusvuorot ja muutamien oppilaiden kerrontavuorot ovat havaintojeni mukaan selkeästi pidempiä verrattuna esimerkiksi yksi- tai kaksisanaisiin palautteisiin tai kysymysvuoroihin, mikä tietysti osittain vääristää todellista puheen jakautumista luokahuoneessa.

Tutkimustuloksia on pyritty tarkastelemaan mahdollisimmat objektiivisesti. Tarkastelua ovat ohjanneet aikaisemmissa tutkielmissa tekemäni huomiot murrepiirteistä sekä murteen ja yleiskielen vaihtelusta, mutta olen pyrkinyt tietoiseen kriittisyyteen aiempia tutkimustuloksiani tarkastellessani. Olen myös pyrkinyt dokumentoimaan tutkimusmenetelmät vaihe vaiheelta luvussa 5.

Tutkimusluokka ja sen pysyminen samana ovat osaltaan ohjanneet jälkimmäisen tutkimusaineiston keräämistä ja analysointia. Ennen ensimmäistä aineistonkeräystä olin vierailututkimusluokassa kerran aikaisemmin ja osa oppilaista oli minulle kasvoiltaan tuttuja, mutta en tuntenut ketään henkilökohtaisesti. Toisella aineistonkeruukerralla lähes kaikki oppilaat olivat näöltään ja ääneltään minulle tuttuja, vaikka he eivät muistaneet minua. Muutama kuudesluokkalainen muisteli, että joku oli käynyt heitä kuvaamassa toisella luokalla. Aineistonkeräysten kesken ero oli myös tutkimuskohteella: ensimmäisessä keruuvaiheessa oppilaat eivät tienneet, mitä tutkin. Toisella aineistonkeruukerralla kerroin omasta tutkimuksestani, josta oppilaille selvisi, että tutkin kielenkäyttöä. Tieto saattoi vaikuttaa

oppilaiden omaan kielenkäyttöön, mutta ensimmäistä ja jälkimmäistä aineistoa verratessa ei vaikutus ole ollut kovin merkittävä.

## 8 Pohdintaa

Olen tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellut kielellisen vaihtelun muutoksia luokkahuoneessa alakoulun aikana. Tutkimus on toteutettu pitkittäistutkimuksena vuosina 2008–2012 erään lapualaisen alakoulun yhdysluokassa, jossa oppilaat olivat ensimmäisessä aineistonkeruuvaiheessa 1.–2.-luokkalaisia, jälkimmäisessä vaiheessa 5.–6.-luokkalaisia. Opettajat olivat aineistonkeruissa eri henkilöitä. Aikaisemman aineiston (2008) opettaja A oli keski-ikäinen naisopettaja, jälkimmäisen aineiston (2012) opettaja B oli nuorehko miesopettaja. Olen käsitellyt kielellisen vaihtelun muutosta murteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen vaihtelun tilanteiden ja tehtävien näkökulmasta, ja verrannut vuosien 2008 ja 2012 aineistoja toisiinsa.

Tutkimuksen keskiössä on ollut luokkahuoneen vuorovaikutus, jolloin sekä oppilaiden että opettajien A ja B kieli on ollut tutkimuksen kohteena. Koska tulosten perusteella opettajat puhuvat luokassa enemmän kuin oppilaat, on luonnollista, että vaihtelun tarkastelu on ollut paikoin hyvin opettajakeskeistä. Esimerkiksi opettajajohtoisessa opetus- ja ohjaustilanteessa vaihtelu on nimenomaan opettajien tuottamaa. Samoin ohjeiden antaminen, sanontojen käyttö, vastauksen merkitseminen oikeaksi tai vääräksi sekä huumorin ilmentäminen ovat ennen kaikkea opettajien puheeseen liittyviä toimintoja, joissa vaihtelulla on erityinen tehtävä. Keskeinen huomio, joka vaikuttaa myös vaihtelun määrään opettajien A ja B puheessa on se, että opettaja A käyttää sekä murteellisia että yleis- ja yleispuhekielisiä variantteja, kun taas opettaja B on kauttaaltaan murteellisempi, jolloin vaihtelua on hänen kohdallaan vähemmän.

Edellä mainituista seikoista johtuen mielenkiintoisiksi tarkasteltaviksi ilmiöiksi nousevatkin sellaiset tilanteet ja toiminnot, joissa oppilaiden kielenkäyttö vaihtelee. Keskeisiä vaihtelun paikkoja ovat kysymyssekvenssien vastausosat, joissa oppilaiden kieli saattaa olla yleiskielistä verrattuna opettajan murteelliseen kysymykseen. Tämä saattaa johtua siitä, että oppilas haluaa vastata mahdollisimman selkeästi, hän haluaa mukauttaa puhettaan luokkahuoneessa esiintyvään yleiskieliseen rekisteriin tai hänen vastauksensa on alun perin kirjallinen. Osittain samaa ilmiötä heijastelee ääneen lukeminen, jossa oppilaiden puheessa säilyy yleiskielinen rekisteri, vaikka puhe muuten olisi murteellista. Murteen ja yleiskielen vaihtelulla voidaan tässä osoittaa, kenen ääni puheessa kuuluu: oma vai institutionaalinen, oppikirjamainen ääni. Sama ilmiö on havaittavissa erityisesti opettajan A puheessa, mutta opettajan B puhe on

murteellisempaa kauttaaltaan, jolloin siirtymäkohtia esimerkiksi kirjallisesta tehtävästä omaan henkilökohtaiseen puheeseen ei merkitä niin selvästi murteen ja yleiskielen vaihtelulla.

Toinen uudenlainen vaihtelun tilanne on vapaamuotoinen keskustelu, jota ei esiintynyt aikaisemmassa aineistossa ollenkaan. Oppilaiden iän ja taitojen karttuessa tasapuolinen keskustelu oppilaiden ja opettajan B välillä on tullut mahdolliseksi, mikä tuottaa useita spontaaneja kerronnallisia vuoroja ja hälventää vuorovaikutuksen asymmetrisyyttä ja institutionaalisuutta. Tilanne paljastaa myös merkittäviä seikkoja oppilaiden kielenkäytön vaihtelusta: pojat puhuvat vapaamuotoisissa ja kerronnallisissa tilanteissa entistä murteellisemmin ja mukautuvat opettajan B murteelliseen puhetapaan, kun taas tytöt mukautuvat pikemminkin toistensa puhetapaan, jossa esiintyy huomattavan paljon yleispuhekielisiä variantteja.

Tyttöjen ja poikien kielen tarkempi tarkastelu olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde. Syvemmällä analyysillä voisin tarkentaa saamiani tuloksia tyttöjen ja poikien puheenvuorojen jakautumisesta. Havaintojeni mukaanhan tytöt käyttävät huomattavasti vähemmän vuoroja kuin pojat, mitä on kuitenkin tutkimuksissa perusteltu sillä, että eri sukupuolilla on erilaisia keinoja saavuttaa kielellisiä päämääriä; puheenvuorojen määrä ei suoraan korreloi vallankäyttöön. On kuitenkin huomattava, miten paljon enemmän pojat käyttävät tutkimusluokan puhetilasta, sillä heitä on suhteellisestikin enemmän kuin tyttöjä. Tytöt vaikuttavat jäävän varsin hiljaisiksi tunneilla ja vastaavat vain kysyttäessä; spontaaneja kerrontavuoroja tyttöjen vuorovaikutuksessa ei esiinny. Onko murteen ja yleispuhekielen edustuksella jotakin tekemistä tämän kanssa?

Useissa tutkimuksissa (ks. esim. Nuolijärvi 1986b, 219, Mantila 2004) on todettu tyttöjen suosivan yleiskielisiä variantteja enemmän kuin poikien, jotka suosivat mieluummin murretta. Eroa ei kuitenkaan ole pystytty kovin tarkasti selittämään. Harri Mantila (2008, 73) on todennut, että lukioikäisten nuorten valitsemiin kielimuotoihin vaikuttavat asenteet kotiseutua ja sen murretta kohtaan, mutta onko kielen vaihtelu selitettävissä samoin alakouluikäisten puheessa? Heidän kielitietoisuutensa omasta puheestaan ja toisaalta myös kaukaiset tulevaisuudensuunnitelmat eivät vielä vaikuttane heidän valitsemiinsa kielimuotoihin samalla tavalla kuin lukioikäisillä. Voisiko syynä olla se, että tytöt pyrkisivät pojista poikkeavalla puhetavalla kompensoimaan muuten vähäistä puhumistaan? Jatkotutkimuksen hypoteesina väitettä voisi tutkia tarkemmin, mutta se vaatisi tarkempaa kvantitatiivista aineiston

tarkastelua; nythän tulokset perustuvat silmämääräiseen ja kuulohavaintoon, eivätkä tiukkaan määrälliseen tarkasteluun.

Oppilaiden kieleen on tullut vuoden 2008 aineiston jälkeen myös uudenlaisia vaihtelutoimintoja, kuten termien ja käsitteiden käyttö sekä puheen referointi. Vieraammat, pelkästään koulukontekstissa käytetyt termit, kuten mediaani, tyhjiö tai prosenttikerroin, saavat murteellisessa ympäristössä aina yleiskielisen muodon. Sen sijaan jotkin oppilaiden omaan kielenkäyttöön kuuluvat ja koulukontekstin ulkopuolellakin tutut termit, kuten geometriset muodot, voivat saada myös murteellisen muodon. Aineistojen perusteella myös taito referoida esimerkiksi televisiosarjan hahmoa kielimuodon ja prosodian vaihtelulla on tullut osaksi oppilaiden kielitaitoa vuosien 2008–2012 aikana.

Muutokset aineistojen 2008 ja 2012 välillä ovat aiheuttaneet sen, että tutkielman kategorisointia on täytynyt muuttaa. Osa tilanteista ja tehtävistä on täysin uusia (esim. vapaamuotoinen keskustelu, ääneen lukeminen, termien ja käsitteiden käyttö sekä huumorin osoittaminen), mutta osa vanhoista kategorioista on päätynyt uudelleen nimettyjen lukujen alle: esimerkiksi siirtymisiä tilanteesta toiseen tarkastellaan usean alaluvun alla eikä itsenäisenä kategorianaan, samoin toistaminen on itsenäisenä tilanteena poistunut ja toistamista tarkastellaan ainoastaan tapana, jolla vaihtelua tuotetaan. Myös oppilaiden iän karttuessa tutkimusasetelma on alkanut lähestyä useampia aikaisempia tutkimuksia, joissa oppilaat ovat olleet hieman vanhempia kuin oman tutkimusluokkani oppilaat, mikä on tuonut tarkennuksia kategorisointiin.

Tehdyt muutokset osoittavat sen, miten herkkiä tiukat kategorisoinnit ovat muuttumaan tutkimuksen edetessä ja miten vaikeaa on luoda yhtäpitävää mallia niin monitahoisesta asiasta kuin kielen vaihtelusta luokkahuoneessa. Tämä selittää myös sitä, miksi esimerkiksi samantapaista tutkimusta tehneen Marjo Hurtigin (2012) kategorisointi opettajan koodinvaihdosta poikkeaa omastani tai millaisia tuloksia Hanna Lappalainen (2009, 136–149) on saanut omassa koodinvaihtotutkimuksessaan. Hurtig (mts., 70–74) on esimerkiksi uuden asian opettamisen kohdalla korostanut opettajan asiantuntemusta ja sitä kautta asennonvaihdosta opettajan roolissa. Itse sen sijaan näen uuden asian opettamisen yhtenä selventämisen toimintona. Kysehän voi olla myös asennonvaihdoksesta, kuten Hurtig toteaa, mutta kuten sanottu, kyse on pikemminkin ilmiön kategorisoinnin eroista.

Toinen keskeinen ero Hurtigin tutkimuksen ja omani välillä on oppilaiden koodi, joka Hurtigin aineistossa on ”liki yksinomaan” murteellinen (2012, 84). Omassa tutkimuksessanihan olen tuonut esille myös oppilaiden puheen vaihtelevuuden. Oppilaiden ja opettajien puheen moninaisuudesta johtuen en ole päässyt yhtä selkeisiin tuloksiin kielen vaihtelusta kuin Hurtig. Tämä selittää myös sitä, miksi olen ollut hieman arka puhumaan koodinvaihdosta. Tässä tutkielmassa puhutaan kielen vaihtelun yhteydessä kielen rekistereistä, jotka eivät mielestäni itseisarvoisesti sisällä sosiaalista tai vuorovaikutuksellista merkitystä toisin kuin koodinvaihto; näin ollen kaikkea kielten ja varieteettien vaihtelua ei voi nimittää koodinvaihdoksi (ks. esim. Lappalainen 2009, 133–134). Mikä tulosteni pohjalta sitten on koodinvaihtoa?

Selkeäksi koodinvaihdoksi sekä opettajien että oppilaiden puheessa voisi määritellä ääneen lukemisen, toisen puheen referoinnin, työrauhavuorot, toisesta diskurssista lainaamisen sekä huumorimoodin. Opettajien puheessa selvää koodinvaihtoa esiintyy vastauksen osoittamisessa oikeaksi tai vääräksi sekä opetuspuheessa, jossa opettaja voi korostaa asiantuntijuuttaan (ks. myös Hurtig 2012, 87). Useita näitä yhdistää se, että murteen ja yleiskielen sekä yleispuhekielen vaihtelun lisäksi koodia voidaan ilmentää esimerkiksi paralingvistisillä keinoilla, kuten prosodialla, puhetempolla, äänen laadun muutoksella, tauotuksilla ja painotuksilla (ks. Lappalainen 2009, 132–133).

Sen sijaan esimerkiksi tyttöjen puheessa esiintyvä yleispuhekielinen rekisteri haastaa: jos kyseessä on erillinen koodi, mikä on sen sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen merkitys? Voisiko vastausta pohtia edellä esittämäni jatkotutkimuskysymyksen kautta? Myös vapaassa keskustelussa esiintyvä vahva murteellisuus etenkin poikien puheessa on kyseenalainen koodinvaihdon kannalta: onko kyse ainoastaan mukautumisesta toisen puheeseen vai onko rekisterin vahvuudella koodinvaihdon kannalta vuorovaikutuksellista merkitystä? Toisaalta puheen mukauttaminen voidaan nähdä vuorovaikutuksen kannalta merkityksellisenä, jolloin näitäkin tilanteita voidaan pitää koodinvaihtona.

Kuten jo totesin, ei vaihtelun tilanteiden ja tehtävien määrittelemine ole yksinkertaista eikä yksiselitteistä. Sen sijaan tutkimus on osoittanut, miten monipuolinen luokkahuoneen vuorovaikutus voi kielen vaihtelun näkökulmasta olla. Toisaalta murteenkäytöllä on luokassa vahva perusta, mutta kirjoitettu oppikirjamainen teksti ja sen myötä kieleen tulevat yleiskieliset piirteet valtaavat tilaa yhä enemmän.

Ensimmäisessä kosketuksessani tämän tutkielman tekemiseen, luokanopettajan koulutuksen tieteellisen kirjoittamisen kurssiesseessä keväällä 2007, pohdin murteen merkitystä koulussa: ”Lapsella on murteen osaamisessa valtava pääoma, eikä sitä sovi väheksyä opetuksessa. Otaksun, että murteen puhumista pidetään jollain tavalla itsestäänselvyytenä.” Näiden viiden tutkimusvuoden jälkeen uskallan otaksua edelleen samaa. Kuten jo tämän tutkielman johdannossa totesin, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei mainita murteita äidinkielen opetuksen yhteydessä ollenkaan. Monen lapsen ominta kieltä, murretta, ei kuitenkaan sovi missään määrin vähätellä. Pikemminkin murteen käyttöön tulisi kannustaa ja lapsen ominta kieltä tulisi hyödyntää opetuksessa – kieli kun luo joukkoon kuulumista ja identiteettiä, kuten Jouko haastattelussaan kiteyttää:

2012, 3. haastattelu, 8.00

01 Jouko: no siis? (.) no ku me oltiin siellä leirillä  
02 justihin nii sitte ku, (.) tuli sinne (.)  
03 niinku jokaanen puhuu siitä huäneesta mih<sup>i</sup>nä  
04 mä nukuun niin sitte, (.) eri murteella  
05 toisillensa niin \$tuntuu e- ettei kuulu  
06 joukkoo oikee,\$



## Lähteet

- AALBERG, V. & SIIMES, M. A. 1999. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- ANTTILA, T. 2008. Lukiolaisten käsityksiä huumorista ja kokemuksia opettajista huumorin käyttäjinä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 126. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- ARAJÄRVI, T. 1982. Lapsen ja nuoren normaali psyykkinen kehitys. Teoksessa Kouluikäisen kieli, toim. Maija Larmola, 11–27. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- ARMINEN, I. 2005. Institutional Interaction. Studies of Talk at Work. Burlington. England: Ashgate Publishing Ltd.
- AUVINEN, J. 2001. Ja kaikki kuuntelee nyt ohjeita – tapaustutkimus luokanopettajan ohjailevasta puheesta 1. ja 3. luokalla. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- BAXTER, J. 2002. Competing discourses in the classroom: a post-structuralist discourse analysis of girls' and boys' speech in public contexts. *Discourse & Society*, 13 (6), 827–842.
- CHAMBERS, J. K. & TRUDGILL, P. 2008 [1980]. *Dialectology*. Second edition. 14. painos. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESKOLA, J. & VASTAMÄKI J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, toim. Juhani Aaltola ja Raine Valli, 26–44. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- GRÖNFORS, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, toim. Juhani Aaltoja & Raine Valli. 154–170. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- HADDINGTON, P. & KÄÄNTÄ, L. (toim.) 2011. Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.
- HAKULINEN, A. 1998a. Johdanto. Teoksessa Keskustelunalyysin perusteet, toim. Liisa Tainio, 13–17. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- 1998b. Vuorottelujäsennys. Teoksessa Keskustelunalyysin perusteet, toim. Liisa Tainio, 32–55. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

- HALLIDAY, M. A. K. 1978. *Langue as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- HEINONEN, V. 1970. *Peruskoulumme oppilaat*. Jyväskylä: Oy Keskisuomalainen.
- HIETALA, M. 2012. Murteen ja yleiskielen vaihtelun tilanteita ja tehtäviä luokahuoneessa. Suomen kielen syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto.
- 2009. Eteläpohjalaiset murrepiirteet ja niiden vaihtelu oppilaiden oppituntipuheessa lapualaisessa alakoulussa. Kandidaatintutkielma. Helsingin yliopisto.
- HIRSIÄRVI, S., REMES, P. JA SAJAVAARA P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- HURTIG, M. 2012. Heti ku mun silimä välttää. Opettajan puheen tilanteisen vaihtelun merkitys oppituntidiskurssissa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- IKÄHEIMONEN, S. 2012. Liperin murre vuosina 1990 ja 2000. Idiolekteittaisten muutosten tarkastelua reaaliajassa. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.
- ISK = HAKULINEN, A., VILKUNA, M., KORHONEN, R., KOIVISTO, V., HEINONEN, T-R. & ALHO, I. 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- ITKONEN, T. 1977. Lapsen kielenoppiminen. *Opuscula Instituti Linguae Fennicae, Universitas Helsingensis*, 58. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- JOUTSENO, J. 2007. Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. Teoksessa *Vuorovaikutusta luokahuoneessa*, toim. Liisa Tainio, 181–209. Helsinki: Gaudeamus.
- JÄRVI, M. 1981. Murrepiirteet eteläpohjalaisten opiskelijoiden ja koululaisten puhekielessä: vokaalit. Teoksessa *Nykysuomalaisen puhekielen murros: Jyväskylän osatutkimus*. Raportti 2, toim. Aila Mielikäinen. Jyväskylän yliopiston suomen kielen ja viestinnän laitoksen julkaisuja. 24, 57–90. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- KARLSSON, F. 2009. *Suomen peruskielioppi*. Neljäs, laajennettu ja uudistettu painos. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 1998. [1994]. *Yleinen kielitiede*. Uudistettu laitos. Helsinki: Yliopistopaino.

- 1983. Suomen kielen äänne- ja muotorakenne. Porvoo: WSOY.
- KARVONEN, K. 2002. Oppilaalle puheenvuoro – tapaustutkimus siitä, miten oppilas saa puheenvuoron kahdella lukion oppitunnilla. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- KERAVUORI, K. 1988. Ymmärräkö tarkotukses. Tutkimus diskurssirooleista ja -funktioista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KETTUNEN, L. 1930. Suomeen murteet. II. Murrealueet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KLEEMOLA, S. 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa Vuorovaikutusta luokahuoneessa, toim. Liisa Tainio. 61–89. Helsinki: Gaudeamus.
- KOPPINEN, M–L., LYYTINEN, P. & RASKU-PUTTONEN, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä
- KORPINEN, E. (toim.) 2010. Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus.
- KOTSINAS, U–B., 1997. Young People’s Language. Norm, variation and language change. Teoksessa Stockholm studies in modern philology., toim. Vered Amid-Talai & Helena Wulff, 109–132. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- KURKI, T. 2005. Yksilön ja ryhmän kielen reaaliaikainen muuttuminen. Kielenmuutosten seuraamisesta ja niiden tarkastelussa käytettävistä menetelmistä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LABOV, W. 1994. Principles of linguistic change. Volume I: Internal factors. Oxford: Blackwell.
- 1972. Sociolinguistic patterns. Oxford: Basil Blackwell.
- LAHDES, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. 1.–2. painos. Helsinki: Otava.
- LAHELMA, E. & GORDON, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Toim. Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen, 17–38. Tampere: Vastapaino.

- LAPPALAINEN, H. 2009. Koodinvaihto ja sen funktiot suomenkielisissä keskusteluissa. Teoksessa *Kielet kohtaavat*. Toim. Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen & Päivi Pahta, 123–160. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2008. Kielellinen vaihtelu vuorovaikutuksen resurssina. Teoksessa *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*, toim. Sara Routarinne ja Tuula Uusi-Hallila, 85–102. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- 2004. *Variaatio ja sen funktiot*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2001. Variaation tutkimuksen ja keskustelunalyysin näkökulmat toisiaan täydentämässä. Teoksessa *Kieli 13 – Keskustelunalyysin näkymiä*, toim. Miia Halonen ja Sara Routarinne, 155–184. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- LAPPALAINEN H. & VAATTOVAARA, J. 2005. Vielä murteen ja identiteetin suhteesta. *Virittäjä* 1, 98–110.
- LARMOLA, M. (toim.) 1982. *Kouluikäisten kieli*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LAUROSELA, J. 1914. *Etelä-Pohjanmaan murteesta II. Vokaalit*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LEHTIMAJA, I. 2012. Puheen suuntia luokahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- 2007. Viittaaminen ja tehtäväjaksojen siirtymäkohdat. Teoksessa *Vuorovaikutusta luokahuoneessa*, toim. Liisa Tainio. 139–155. Helsinki: Gaudeamus.
- LEHTINEN, T. 2007. Kielen vuosituhat: suomen kielen kehitys kanta-uralista varhaisuuteen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LEHTINEN, M. 1996. Kauhavan murteen nykytilasta ja sen muuttumisesta. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.
- LEINO, A., HYVÖNEN S. & SALMENKIVI, M. 2006. Mitä murteita suomessa onkaan? Murresanaston levikin kvantitatiivista analyysiä. *Virittäjä* 1, 26–45.
- LEIWO, M. 1989. *Lapsen kielen kehitys*. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

- LEIWO, M., KUUSINEN, J., NYKÄNEN, P. & PÖYHÖNEN, M-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa I. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LEMKE, J. L. 1990. Talking Science: Language, Learning, and Values. New York: Ablex Publishing Corporation.
- LEPPÄNEN, S., NIKULA, T. & KÄÄNTÄ, L. (toim.) 2008. Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa. Tietolipas 224. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LERNER, G. 1995. Turn design and the participation in instructional activities. *Discourse processes* 19, 111–131.
- 1993. Collectivities in action: establishing the relevance of conjoined participation in conversation. *Text* 13 (2), 213–245.
- LINCOLN, Y. S. & GUBA, E.G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- LOUKUSA, S. 2011. Pragmaattisen ymmärtämisen kehitys. Teoksessa *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*, toim. Soile Loukusa ja Leila Paavola, 103–113. Jyväskylä: PS-kustannus.
- MACBETH, D. H. 2004. The relevance of repair in classroom correction. *Language in Society* 33 (5), 703–736.
- 1990. Classroom Order as Practical Action: the making and un-making of a quiet reproach. *The journal of Sociology of Education* 11 (2), 189–214.
- MCHOUL, A. 1990. The organization of repair in classroom talk. *Language in Society* 19 (3), 349–377.
- 1978. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society* 7 (2), 183–213.
- MANTILA, H. 2008. Varoaatiosta identiteettiin. Teoksessa *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*, toim. Sara Routarinne ja Tuula Uusi-Hallila, 63–80. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2004. Murre ja identiteetti. *Virittäjä* 3, 322–346.
- MIELIKÄINEN, A. 2001. Kirjoitettua murretta. *Kielikello* 4. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.

- 1982. Nykypuhesuomen alueellista taustaa. *Virittäjä* 86, 277–294.
- MIELIKÄINEN, A. & PALANDER, M. 2002. Suomalaisten murreasenteista. *Sananjalka* 44, 86–109. Turku: Suomen kielen seura.
- MIETOLA, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Toim. Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen, 151–176. Tampere: Vastapaino.
- MULKAY, M. 1988. *On Humour. Its nature and its place in modern society*. Cambridge: Polity Press.
- MUSTANOJA, L. 2011. Idiolekti ja sen muuttuminen. Reaaliaikatutkimus Tampereen puhekielestä. *Acta Universitatis Tamperensis* 1605. Tampereen yliopisto.
- 2001. Kauhavan murteen muutos: viiden vokaaliston piirteen analyysi. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston suomen kielen laitos.
- MUSTANOJA, L. & O'DELL, M., 2007. Suomen *d* ja *r* sosiofoneettisessa kentässä. *Virittäjä* 1, 56–67.
- NUOLIJÄRVI, P. 1986a. Kieliyhteisön vaihto ja muuttajan identiteetti. *Tietolipas* 100. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 1986b. Kolmannen sukupolven kieli. Helsinkiin muuttaneiden suurten ikäluokkien eteläpohjalaisten ja pohjoissavolaisten kielellinen sopeutuminen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- NUOLIJÄRVI, P. & SORJONEN, M-L. 2005. *Miten kuvata muutosta?* Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- PAATTINEN, P. 2009. Diskurssiroolien asymmetria nykyaikaisessa luokahuonepuheessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- PAJUNEN, A. 2012. Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla. Alakoululaisten unelmakirjoitelmät. *Virittäjä* 1, 4–32.
- PALANDER, M. 2005. Lapsuudesta keski-ikään. Seuruututkimus itäsavolaisen yksilömurteen kehityksestä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- PAUNONEN, H. 1995. Suomen kieli Helsingissä. Huomioita Helsingin puhekielen historiallisesta taustasta ja nykyvariaatiosta. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- 1991. Till en ny inledning av de finska dialekterna. *Fenno-Ugrica Suecana* 10, 75–95. Stockholm: Uppsala universitet.
- 1982. Muuttuvat puhesuomen muodot. Teoksessa *Kouluikäisen kieli*, toim. Maija Larmola, 130–152. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- PERÄKYLÄ, A. 1997. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa *Keskustelunalyysin perusteet*, toim. Liisa Tainio, 177–203. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- PYNNÖNEN, M-L. 2006. Alakoululaiset oppivat (meta)kieltä. Teoksessa *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*, toim. Minna Harmanen ja Mari Siirainen, 155–168. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- RAEVAARA, L. 1997. Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa *Keskustelunalyysin perusteet*, toim. Liisa Tainio, 75–92. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- RAPOLA, M. 1969. Johdatus Suomen murteisiin. 3. painos. Tietolipas 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- RISTEVIRTA, J. 2007. Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa *Vuorovaikutusta luokahuoneessa*, toim. Liisa Tainio. 241–260. Helsinki: Gaudeamus.
- ROUHIKOSKI, A. 2009. Pohjois-Savosta pääkaupunkiseudulle. Tapaustutkimus nuoren naisen tilanteisesta variaatiosta ja kielellisestä identiteetistä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- ROUTARINNE, S. 1998. Kertomuksen rakentaminen. Teoksessa *Keskustelunalyysin perusteet*, toim. Liisa Tainio, 138–155. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- ROUTARINNE, S. & UUSI-HALLILA, T. (toim.), 2007. Nuoret kielikuvassa. *Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- RUUSKANEN, L. 2007. Suomenoppija vastauspolulla – opetussyklin toteutuminen suomi toisena kielenä -oppitunnilla. Teoksessa Vuorovaikutusta luokkahuoneessa, toim. Liisa Tainio. 90–116. Helsinki: Gaudeamus.
- RÖDSTAM, M. 1992. Lapsen kehitys 7–12 vuotta. Helsinki: Otava.
- SAHARINEN, K. 2007. Huumoria koulussa – kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilan virheisiin. Teoksessa Vuorovaikutusta luokkahuoneessa, toim. Liisa Tainio. 261–287. Helsinki: Gaudeamus.
- SAHLSTRÖM, F. 1999. Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 85. Uppsala.
- SALMIVALLI, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä PS-kustannus.
- SALOKOSKI, T. & MUSTONEN, A. 2007. Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin. Katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -säätelyn käytäntöihin. Helsinki: Mediakasvatusseura.
- SEPPÄNEN, E-L. 1997. Osallistumiskehikko. Teoksessa Keskustelunalyysin perusteet, toim. Liisa Tainio, 156–176. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- SORJONEN, M-L. 2001. Lääkärin ohjeet. Teoksessa Keskustelu lääkärin vastaanotolla, toim. Marja-Leena Sorjonen, Anssi Peräkylä ja Kari Eskola, 89–111. Tampere: Vastapaino.
- 1998. Korjausjäsenitys. Teoksessa Keskustelunalyysin perusteet, toim. Liisa Tainio, 111–137. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- SUOJANEN, M. K. 1982. Koululaisslangista. Teoksessa Kouluikäisen kieli, toim. Maija Larmola, 153–164. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SUUTARI, T. 2011. Suomen murteiden kartta. Kotimaisten kielten keskus. <http://www.kotus.fi/index.phtml?s=368>. Luettu 2.10.2012.
- SUVANTO, A. & MÄKINEN, L. 2011. Lasten kerrontataitojen kehitys. Teoksessa Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt, toim. Soile Loukusa ja Leila Paavola, 63–82. Jyväskylä: PS-kustannus.



- SÖDERHOLM, E. 1998. Kieli, murre, varieteetti vai oma kieli? – Pohjoiskalotin kielet ja kielimuodot. *Virittäjä* 4, 571–592.
- TAINIO, L. (toim.) 2007. Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Helsinki: Oy Yliopistokustannus, HYY Yhtymä.
- 1998. Preferenssijäsennys. Teoksessa *Keskustelunalyysin perusteet*, toim. Liisa Tainio, 93–110. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- 1996. Kannanotoista arkikeskustelussa. Teoksessa *Kieli 10 – Suomalaisen keskustelun keinoja II*, toim. Auli Hakulinen, 81–108. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- THORNBORROW, J. 2002. *Power Talk: Language and Interaction in Institutional Discourse*. Harlow, England: Longman.
- TIITTULA, L. 1992. *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- TYNJÄLÄ, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5–6, 387–398.
- UUSIKYLÄ, K. & ATJONEN, P. 2005. *Didaktiikan perusteet*. 3. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- WIIK, K. 2004. *Suomalaisten juuret*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

## Liitteet

### Pari- ja ryhmähaastattelun kysymykset

LIITE 1

#### Perhe

- Ketä perheeseesi kuuluu?
- Asuvatko isovanhempasi lähellä?
- Onko sinulla lemmikkejä?

#### Vapaa-ajanviettotavat, harrastukset

- Mitä harrastat?
- Mitä teet koulun jälkeen?
- Kuinka kauan olet harrastanut?
- Mitä tv-ohjelmia katsot?
- Mikä on suosikkielokuvasi? Entä ruokasi?

#### Tulevaisuudennäkymät

- Mikä haluaisit olla isona?
- Toiveammattisi? Miksi?
- Haluaisitko asua kotikylässäsi? Miksi? Miksi ei?
- Haluaisitko asua jossain muualla? Missä?
- Oletko matkustanut jossain mielenkiintoisessa paikassa?

#### Hiihtolomasuunnitelmat

- Mitä aiot tehdä?
- Aiotko lasketella/lautaila/ käydä elokuvissa /uida/pelata/matkustaa?

#### Murresarjakuvat

- Oletko lukenut?
- Mikä vaikeaa, mikä helppoa?

#### Muut murteet

- Onko sinulla tuttuja, jotka puhuvat toista murretta?
- Miltä se kuulostaa?
- Kuulostaako jokin erityisen hassulta?

#### Ongelmalliset kielenkäyttötilanteet

- Muistatko hetken, jossa olet käyttänyt sanoja, joita joku ei ole ymmärtänyt?
- Muistatko tilannetta, jossa sinä et olisi ymmärtänyt joitain sanoja?
- Muistatko muita tilanteita, joissa käyttämäsi kieli olisi ollut huvittavaa?

#### Vanhempien ja isovanhempien kielenkäyttö

- Käyttävätkö vanhempasi tai isovanhempasi sellaisia sanoja, joita sinä et käytä? Mitä?
- Onko joitain sanontoja, joita et käytä?

Kuvauslupapyyntö

Helsingissä 26.1.2012

**Hyvä viides–kuudesluokkalaisten kotiväki!**

Olen lapualaislähtöinen luokanopettaja- ja suomen kielen opiskelija Helsingin yliopistosta, jossa opiskelen nyt viimeistä vuotta. Kävin kevättälvella 2008 keräämässä aineistoa kandidaatintutkielmaani sekä syventävien opintojen tutkielmaani lapsenne luokasta silloin, kun hän oli 1.–2.-luokkalainen. Nyt, neljä vuotta myöhemmin, teen pro gradu -tutkielmaa, jossa tarkastelen pitkittäistutkimuksena lasten käyttämää kieltä, ja sen mahdollista muuttumista alakoulun aikana.

Aion kerätä lisäaineistoni \*\*\* koulun 5.–6.-luokasta **torstaina 23.2.2012** kuvaamalla muutamia oppitunteja. Videokuvaus on tavallinen aineistonkeräystapa, sillä millään muulla tavalla luokahuoneen toimintaa ei saada yhtä monipuolisesti tallennettua. Videoaineisto, aivan kuten aiemminkin, kirjoitetaan puhtaaksi ja oppilaiden nimet muutetaan, jottei kenenkään henkilöllisyys paljastu varsinaisessa tutkimusraportissa. Kuvaus keskittyy edelleen tarkastelemaan oppilaiden käyttämää kieltä ja muuta toimintaa. Kuvattu videomateriaali jää ainoastaan tutkimuskäyttöön eikä sitä käytetä muihin tarkoituksiin.

Tämän kuvauslupapyyntöni myötä kysyn lupaanne kuvata lastanne oppitunnilla. Kuvauksessa käytän yhtä videokameraa, jonka asetan luokan etuosaan. Mikäli ette halua lastanne kuvattavan, voidaan hänet asettaa istumajärjestyksen avulla paikkaan, jossa häntä ei näy. Äänimateriaali luonnollisesti tallentuu videolle.

Luokkatuntien kuvaamisen lisäksi aion haastatella välitunneilla muutamia oppilaita heidän käyttämästään kielestä ja murteesta. Myös haastateltujen oppilaiden nimet muutetaan, eikä haastattelu vie ylimääräistä aikaa koulupäivän jälkeen. Myös tähän pyydän erikseen lupaa.

Palauttakaa liitteenä oleva lappu opettajalle **perjantaina 17.2. mennessä**.

Olisin todella kiitollinen, jos saisin kuvata ja mahdollisesti myös haastatella lastanne. Vastaan mielelläni mieltänne askarruttaviin kysymyksiin ja kerron myös tutkimukseni tuloksista, jähka se valmistuu.

Yhteistyöterveisin

Miina Hietala  
miina.hietala@helsinki.fi  
0505223227

*Palauta opettajalle 17.2.2012 mennessä*

Oppilaan nimi \_\_\_\_\_

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Annan luvan lapseni kuvaamiseen       | <input type="checkbox"/> En anna lupaa lapseni kuvaamiseen       |
| <input type="checkbox"/> Annan luvan lapseni haastattelemiseen | <input type="checkbox"/> En anna lupaa lapseni haastattelemiseen |

Huoltajan allekirjoitus \_\_\_\_\_

## LITTERAATIOMERKIT

## 1. Sävelkulku

## prosodisen kokonaisuuden lopussa:

. laskeva intonaatio  
 , tasainen intonaatio  
 ? nouseva intonaatio

## prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa:

↑ seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta  
 ↓ seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta  
 j<sub>ust</sub> painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa

## 2. Päällekkäisyydet ja tauot

[ päällekkäispuhunnan alku  
 ] päällekkäispuhunnan loppu  
 (.) mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän  
 (0.5) mikrotaukoa pidempi tauko; pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina  
 = kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

## 3. Puhenopeus ja äänen voimakkuus

>joo< (sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso  
 <joo> (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso  
 e::i (kaksoispisteet) äänteen venytys  
 °joo° ympäristöä vaimeampaa puhetta  
 JOO (kapiteelit) äänen voimistaminen

## 4. Hengitys

.hhh sisäänhengitys; yksi h-kirjain on 0.1 sekuntia  
 hhh uloshengitys  
 .joo (piste sanan edessä) sana lausuttu sisäänhengittäen

## 5. Nauru

he he naurua  
 j(h)oo nauraen lausuttu sana  
 \$joo\$ hymyillen sanottu sana tai jakso

## 6. Muuta

#joo# nariseva ääni  
 @joo@ äänen laadun muutos  
 jo- (tavuviiva) sana jää kesken  
 t'ota (rivinylinen pilkku) vokaalin kato  
 katos (lihavointi) voimakkaasti äännetty klusiili  
 (joo) sulkujen sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja  
 (-) sana, josta ei ole saatu selvää  
 (--) pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää  
 ((itkee)) kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta  
 å diftongin avartuma (esim. vuåtta)  
 ε diftongin avartuma (esim. sielä, yetä, tyε)  
 õ yksitäryinen tremulantti (esim. meiðän)  
 x° (vokaali yläindeksissä) painoton svaavokaali (esim. kol°me)